This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Это цифровая коиия книги, хранящейся для иотомков на библиотечных иолках, ирежде чем ее отсканировали сотрудники комиании Google в рамках ироекта, цель которого - сделать книги со всего мира достуиными через Интернет.

Прошло достаточно много времени для того, чтобы срок действия авторских ирав на эту книгу истек, и она иерешла в свободный достуи. Книга иереходит в свободный достуи, если на нее не были иоданы авторские ирава или срок действия авторских ирав истек. Переход книги в свободный достуи в разных странах осуществляется ио-разному. Книги, иерешедшие в свободный достуи, это наш ключ к ирошлому, к богатствам истории и культуры, а также к знаниям, которые часто трудно найти.

В этом файле сохранятся все иометки, иримечания и другие заииси, существующие в оригинальном издании, как наиоминание о том долгом иути, который книга ирошла от издателя до библиотеки и в конечном итоге до Вас.

Правила использовапия

Комиания Google гордится тем, что сотрудничает с библиотеками, чтобы иеревести книги, иерешедшие в свободный достуи, в цифровой формат и сделать их широкодостуиными. Книги, иерешедшие в свободный достуи, иринадлежат обществу, а мы лишь хранители этого достояния. Тем не менее, эти книги достаточно дорого стоят, иоэтому, чтобы и в дальнейшем иредоставлять этот ресурс, мы иредириняли некоторые действия, иредотвращающие коммерческое исиользование книг, в том числе установив технические ограничения на автоматические заиросы.

Мы также иросим Вас о следующем.

- Не исиользуйте файлы в коммерческих целях.
  Мы разработали ирограмму Поиск книг Google для всех иользователей, иоэтому исиользуйте эти файлы только в личных, некоммерческих целях.

- Не отиравляйте автоматические заиросы.
  Не отиравляйте в систему Google автоматические заиросы любого вида. Если Вы занимаетесь изучением систем машинного иеревода, оитического расиознавания символов или других областей, где достуи к большому количеству текста может оказаться иолезным, свяжитесь с нами. Для этих целей мы рекомендуем исиользовать материалы, иерешедшие в свободный достуи.

- Не удаляйте атрибуты Google.
  В каждом файле есть "водяной знак" Google. Он иозволяет иользователям узнать об этом ироекте и иомогает им найти доиолнительные материалы ири иомощи ирограммы Поиск книг Google. Не удаляйте его.

- Делайте это законно.
  Независимо от того, что Вы исиользуйте, не забудьте ироверить законность своих действий, за которые Вы несете иолную ответственность. Не думайте, что если книга иерешла в свободный достуи в США, то ее на этом основании могут исиользовать читатели из других стран. Условия для иерехода книги в свободный достуи в разных странах различны, иоэтому нет единых иравил, иозволяющих оиределить, можно ли в оиределенном случае исиользовать оиределенную книгу. Не думайте, что если книга иоявилась в Поиске книг Google, то ее можно исиользовать как угодно и где угодно. Наказание за нарушение авторских ирав может быть очень серьезным.

О программе Поиск кпиг Google

Миссия Google состоит в том, чтобы организовать мировую информацию и сделать ее всесторонне достуиной и иолезной. Программа Поиск книг Google иомогает иользователям найти книги со всего мира, а авторам и издателям - новых читателей. Полнотекстовый иоиск ио этой книге можно выиолнить на странице `http://books.google.com/`

1866
155, I
I 64 123
I 33

собственность
на Учен. друж.
[illegible]

~~I 8/77 — 119~~

ИМЕНИ ЦАРЕВИЧА ДРУЖЕСТВО
ТЕАТРА
ШУМЕНЪ

El'nitskiĭ, K V.

МЕТОДИКА НАЧАЛЬНАГО ОБУЧЕНІЯ ОТЕЧЕСТВЕННОМУ ЯЗЫКУ.

ДЛЯ УЧИТЕЛЬСКИХЪ СЕМИНАРІЙ И ИНСТИТУТОВЪ, ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ КЛАССОВЪ ПРИ ЖЕНСКИХЪ ГИМНАЗІЯХЪ И ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХЪ УЧИТЕЛЕЙ И УЧИТЕЛЬНИЦЪ.

К. Ельницкаго.

3-е изданіе, измѣненное и значительно пополненное.

РАСПОПО...
ОСНОВАНЫ ВЪ 1862 г.
ВЪ ОДЕССѢ

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Изданіе журнала «СЕМЬЯ и ШКОЛА».

1884.

Ke

LB 1577
R8 E4
1884

Дозволено цензурою. С.-Петербургъ. 9 Ноября 1883 г.

Въ типографіи В. Безобразова и Комп. (Вас. Остр., 8 л., № 45).

NF'78

ОГЛАВЛЕНІЕ.

стр.

Цѣли обученія отечественному языку. Занятія, направленные къ достиженію цѣлей. Связь занятій по обученію отечеств. языку 1
Общія дидактическіе требованія, касающіяся обученія отечественному языку 3
Формы обученія 12
Веденіе урока 19

I. Развитіе устной рѣчи 26

Предметное или наглядное обученіе (Чѣмъ вызывается необходимость предметнаго обученія въ школѣ — 28 стр. Что такое «предметное обученіе»? Цѣли и примѣнимость «предметнаго обученія» — 24 стр. Подборъ матеріала для предметнаго обученія. Картины — стр. 32. Веденіе уроковъ по предметному обученію — 38 стр. Краткая программа нѣсколькихъ уроковъ по предметному обученію — 40 стр.

II. Обученіе грамотѣ по звуковому способу 51

Сущность звуковаго способа обученіе грамотѣ — 54 стр. Пріемы ознакомленія учениковъ со звуками — 55 стр. Совмѣстное обученіе письму-чтенію — 56 стр. Дидактическія требованія, касающіеся обученія грамотѣ по звуковому способу — 57 стр. Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ: 1) Подготовительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ; 2) Подготов. упражненіе къ писанію буквъ — 61 стр. Ходъ уроковъ по обученію письму-чтенію по звуковому способу — 67 стр. Преимущества звуковаго способа совмѣстнаго обученія письму-чтенію — 71 стр. Рѣшеніе частныхъ вопросовъ, касающихся обученія грамотѣ по звуковому способу — 72 стр. Краткая программа классной проработки ознакомленія учениковъ съ нѣсколькими звуками и буквами — 76 стр. Учебныя пособія, употребляемыя въ школѣ при обученіи грамотѣ — 82 стр. Наиболѣе употребительныя азбуки или руководства по обученію грамотѣ по звуковому способу — 82 стр.

III. Обученіе чтенію 87

Общія положенія относительно подбора и расположенія матеріала для чтенія учениковъ — 89 стр. Бѣглость и вѣрность чтенія — 92 стр. Сознательность чтенія — 98 стр. А. Цѣли объяснительнаго чтенія — 98 стр. Б. Общія положенія относительно веденія объяснительнаго чтенія — 101 стр. В. Примѣры веденія объяснительнаго чтенія — 109 стр. Выразительность чтенія — 126 стр. Разсказъ — 130 стр. Заучиваніе наизусть — 132 стр.

стр.

IV. Письменныя упражненія 135

Цѣли и значеніе письменныхъ упражненій — 135 стр. Общія дидактическія положенія относительно письменныхъ работъ — 136 стр. Дѣленіе письменныхъ упражненій — 140 стр. I. Орфографическія письменныя упражненія — 141 стр. II. Грамматическія письменныя упражненія — 148 стр. III. Стилистическія письменныя упражненія — 152 стр. Домашнія и классныя письменныя работы — 169 стр. Можно-ли предлагать ученикамъ класса нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой — 170 стр. Срокъ подачи письменныхъ работъ. Продолжительность времени, назначаемаго для исполненія письменныхъ работъ — 171 стр. Исправленіе письменныхъ работъ — 172 стр.

V. Обученіе грамматикѣ 176

Значеніе и цѣли обученія грамматикѣ — 176 стр. Общее замѣчаніе о методѣ обученія отеч. грамматикѣ — 177 стр. Общій ходъ классной работы при сообщеніи ученикамъ грамм. свѣдѣній — 178 стр. Расположеніе грамм. матеріала — 181 стр.: а) синтаксическія свѣдѣнія (185), б) этимологическія свѣдѣнія (186). Примѣры проработки съ учениками нѣсколькихъ отдѣловъ элемент. к. грамматики — 190 стр. Грамматическій разборъ — 215 стр. Краткая программа грамм. разбора — 210 стр. Источники — 221 стр.

VI. Обученіе славянскому языку 222

VII. Обученіе письму (скорописанію) 231

Цѣли обученія отечественному языку. Занятія, направленныя къ достиженію цѣлей. Связь занятій по обученію отечественному языку.

При начальномъ обученіи отечественному языку имѣются въ виду, кромѣ душевнаго развитія учениковъ, слѣдующія цѣли:

1) развить и обогатить устную рѣчь учащихся;

2) научить ихъ грамотѣ;

3) пріучить ихъ къ бѣглому, сознательному и выразительному чтенію;

4) выработать въ нихъ умѣнье письменно излагать свои мысли, и

5) познакомить ихъ съ грамматическими законами отечественнаго языка.

Сообразно этимъ цѣлямъ, занятія по отечественному языку распадаются на занятія, направленныя —

а) къ развитію и обогащенію устной рѣчи учениковъ («Предметное» или «Наглядное обученіе»);

б) къ наученію ихъ грамотѣ (обученіе чтенію и письму);

в) къ пріученію ихъ толково читать (обученіе бѣглому, сознательному и выразительному чтенію);

г) къ пріученію ихъ логически и орѳографически правильно письменно излагать свои мысли (письменныя упражненія), и

д) къ ознакомленію ихъ съ грамматическими законами отечественнаго языка (обученіе грамматикѣ).

Всѣ эти занятія находятся въ связи и взаимодѣйствіи между собою и помогаютъ одно другому. Каждое изъ нихъ (занятій) ведетъ къ достиженію не только своей прямой цѣли, но также къ достиженію и другихъ цѣлей, преслѣдуемыхъ при обученіи отечественному языку. Такъ, напр., обученіе грамматикѣ ведетъ не только къ ознакомленію учениковъ съ грамматическими законами отечественнаго языка, но также способствуетъ наученію ихъ орѳографически-правильно писать. Обученіе чтенію ведетъ не только къ пріученію учениковъ сознательно и выразительно читать, но также способствуетъ обогащенію рѣчи ихъ и выработкѣ въ нихъ умѣнья письменно излагать свои мысли. Точно также къ дости-

женію каждой изъ цѣлей, имѣющихся при обученіи отечественному языку, ведутъ не только занятія, прямо направленныя къ той или другой цѣли, но также, въ нѣкоторой степени, и другія занятія по обученію отечественному языку.

Не смотря на тѣсную связь и взаимодѣйствіе всѣхъ занятій по отечественному языку, мы, для удобства изложенія, скажемъ о каждомъ изъ нихъ отдѣльно.

Прежде чѣмъ говорить въ отдѣльности о каждомъ изъ означенныхъ занятій по отечественному языку, изложимъ общія дидактическія требованія, относящіяся ко всѣмъ имъ.

Общія дидактическія требованія, касающіяся обученія отечественному языку.

1. Развитіе душевныхъ силъ учениковъ посредствомъ возбужденія дѣятельности этихъ силъ.—2. Возбужденіе самодѣятельности учениковъ.—3. Возбужденіе охоты къ занятію учебнымъ предметомъ.—4. Посильность обученія.—5. Послѣдовательность обученія. — 6. Сознательность обученія. — 7. Наглядность при обученіи; важность и примѣнимость ея при обученіи отечественному языку.—8. Переходъ при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному. — 9. Переходъ отъ близкаго къ отдаленному, отъ конкретнаго къ отвлеченному. — 10. Основательность обученія. — 11. Взаимодѣйствіе всѣхъ видовъ занятій по отечественному языку. — 12. Примѣнимость знаній къ выработкѣ навыковъ и умѣній.—13. Необходимость навыковъ при обученіи отечественному языку.—14. Важность умѣнья устно выразить свои знанія.

Обученіе отечественному языку, какъ учебному предмету, должно удовлетворять слѣдующимъ дидактическимъ требованіямъ:

1. Оно (обученіе) должно вестись такимъ образомъ, чтобы не только способствовало обогащенію учениковъ извѣстными знаніями и умѣньями, но и *содѣйствовало развитію ихъ душевныхъ силъ.*

Развитіе душевныхъ силъ достигается путемъ дѣятельности этихъ силъ. При обученіи отечественному языку и необходимо вызывать къ дѣятельности душевныя силы учениковъ.

Направляя вниманіе учениковъ на предметъ изученія, учитель дисциплинируетъ ихъ вниманіе. Привлекая учениковъ составлять общіе выводы изъ данныхъ фактовъ языка и, обратно, примѣнять сдѣланные общіе выводы къ частнымъ фактамъ языка, онъ упражняетъ ихъ мышленіе. Знакомя ихъ съ логической постройкой изучаемыхъ литературныхъ произведеній и привлекая ихъ къ письменному или устному изложенію своихъ мыслей, онъ пріучаетъ ихъ къ логичности и послѣдовательности въ мышленіи. Предлагая имъ заучивать наизусть стихотворенія или отрывки изъ словесныхъ произведеній, онъ укрѣпляетъ ихъ память. Приводя ихъ къ представленію образовъ художественныхъ произведеній, онъ развиваетъ ихъ воображеніе. Возбуждая ихъ чувство этими произведеніями, онъ вліяетъ на воспитаніе его и преимущественно на воспитаніе эстетическаго и нравственнаго чувства. И т. д.

2) Важное условіе для душевнаго развитія учениковъ составляетъ возбужденіе ихъ *самодѣятельности*. При обученіи и необходимо возбуждать ихъ самодѣятельность. Удовлетворяя требованію самодѣятельности при обученіи, ученики сами, подъ руководствомъ и наведеніемъ учителя, принимаютъ активное участіе въ усвоеніи и умственной переработкѣ знаній. Проявленіе самодѣятельности учениковъ при усвоеніи и переработкѣ знаній важно не только въ томъ отношеніи, что способствуетъ ихъ душевному развитію, но также и въ томъ отношеніи, что ведетъ къ ясности, отчетливости усваиваемыхъ знаній.

3. Очень важное значеніе для душевнаго развитія учащихся и для ясности и прочности усвоенія ими свѣдѣній имѣетъ также возбужденіе *охоты* ихъ къ занятію учебнымъ предметомъ. Большое различіе въ усвоеніи учениками знаній и во вліяніи этихъ знаній на душевное развитіе ихъ, относятся ли они сочувственно къ предмету занятій, или относятся къ нему апатично, равнодушно. Интересъ, охота составляетъ сильный стимулъ въ обученіи. Учителю не слѣдуетъ пренебрегать этимъ стимуломъ. Охота, интересъ къ занятію возбуждается въ ученикахъ какъ самымъ содержаніемъ преподаваемаго предмета, такъ и, главнымъ образомъ, способомъ (формою) веденія обученія. Если содержаніе предмета представляетъ подходящій матеріалъ для душевной дѣятельности ученика, то въ силу естественной потребности къ душевной дѣятельности, онъ (ученикъ) можетъ съ охотою заниматься имъ. Точно также, если учитель ведетъ работу оживленно, то тѣмъ самымъ можетъ возбудить интересъ къ работѣ и въ ученикѣ.

Но возбуждая интересъ, охоту къ ученію, не слѣдуетъ забывать, что ученіе не игра, а серьезное занятіе, къ которому ученикъ и долженъ относиться серьезно, а не шутя.

4. Дѣятельность душевныхъ силъ учениковъ успѣшно можетъ проявиться только въ томъ случаѣ, если матеріалъ для этой дѣятельности *посиленъ*.

Матеріалъ для учениковъ посиленъ, если они при той степени умственнаго напряженія, какую могутъ проявить по своему развитію и при надлежащей помощи со стороны учителя, могутъ уразумѣть сообщаемый имъ матеріалъ и умственно работать надъ этимъ матеріаломъ. Что посильно для достаточно развитыхъ учениковъ, то можетъ быть непосильнымъ для менѣе развитыхъ учениковъ. Восходя на высшую степень своего душевнаго развитія и образованія, ученикъ становится способнымъ къ усвоенію и умственной переработкѣ того матеріала, усвоить и умственно переработать который не въ состояніи былъ на низшей ступени.

5. Изъ требованія *посильности* при обученіи вытекаетъ требованіе *послѣдовательности*. Подобно тому какъ развитіе душевныхъ силъ идетъ послѣдовательно, безъ скачковъ, такъ точно послѣдовательно, безъ скачковъ должно вестись обученіе. При послѣдовательномъ веденіи обученія раньше усвоенныя свѣдѣнія подго-

товляютъ къ воспріятію послѣдующихъ свѣдѣній. Для удовлетворенія требованію послѣдовательности необходимо, конечно, расположить учебный матеріалъ такимъ образомъ, чтобы предшествовавшія свѣдѣнія подготовляли учениковъ къ усвоенію послѣдующихъ, чтобы первыя служили основаніемъ для вывода послѣднихъ и, во всякомъ случаѣ, чтобы сначала сообщались болѣе легкія свѣдѣнія, а затѣмъ уже и болѣе трудныя, которыя, впрочемъ, становятся посильными ученикамъ послѣ усвоенія ими раньше сообщенныхъ имъ свѣдѣній.

Только при посильности и послѣдовательности обученія ученики могутъ проявить въ надлежащей мѣрѣ самодѣятельность при усвоеніи и переработкѣ учебнаго матеріала, а самодѣятельность, какъ сказано, составляетъ важное условіе для душевнаго развитія учениковъ и основательнаго усвоенія ими учебнаго матеріала.

6. Обученіе отечественному языку должно удовлетворять требованію *сознательности*. По этому требованію обученіе слѣдуетъ вести такъ, чтобы ученикъ не принужденъ былъ безсознательно, механически заучивать то, что ему непонятно, что не представляетъ для него никакого содержанія. Напротивъ, все, что приходится ему запоминать, должно быть имъ предварительно понято, должно имѣть для него извѣстное значеніе. Предлагается ли ученику, напр., заучить наизусть стихотвореніе, необходимо прежде довести его до пониманія этого стихотворенія, такъ чтобы ему пришлось заучивать не слова и фразы, не имѣющія для него значенія, а понятные для него мысли и образы, облеченные въ извѣстную словесную форму. Предлагается ли ему запомнить какое-нибудь грамматическое правило, необходимо прежде довести его до пониманія этого правила, чтобы ему пришлось запомнить мысли, а не слова только.

Требованіе сознательности при обученіи нисколько не подрываетъ необходимости заучиванія наизусть. Напротивъ, что слѣдуетъ ученику заучить наизусть, то и должно быть имъ заучено,— но заучено сознательно, съ пониманіемъ заучиваемаго.

Къ сознательности ученія ведетъ уже удовлетвореніе требованіямъ самодѣятельности учениковъ и посильности для нихъ сообщаемаго матеріала. Если ученики принимаютъ, подъ руководствомъ учителя, самодѣятельное участіе при усвоеніи знаній и если эти знанія имъ посильны, то они, конечно, усваиваютъ ихъ сознательно. Не менѣе того, къ сознательности ученія ведетъ удовлетвореніе требованію *наглядности* при обученіи.

7. Требованіе *наглядности* при обученіи относится къ самымъ существеннымъ дидактическимъ требованіямъ.

По этому требованію ученики должны ознакамливаться съ самымъ предметомъ изученія, должны усваивать содержаніе его, а не заучивать только безсодержательныя для нихъ слова, фразы.

Требованіе *наглядности* при обученіи основывается на естественномъ ходѣ умственнаго образованія человѣка.

Умственное образованіе человѣка состоитъ въ выработкѣ представленій, понятій и въ комбинаціи ихъ.

Представленія же и понятія образуются изъ воспріятія впечатлѣній.

Представленія объ однихъ предметахъ составляются на основаніи воспріятія впечатлѣній посредствомъ внѣшнихъ чувствъ (зрѣнія, слуха и т. д.); представленія же о другихъ предметахъ образуются посредствомъ внутренняго опыта или внутренняго созерцанія.

Отсюда различаютъ наглядность—*внѣшнюю* и *внутреннюю*.

Первая примѣнима, преимущественно, при знакомствѣ съ внѣшними, насъ окружающими предметами. При знакомствѣ, напр., съ какимъ-нибудь растеніемъ или животнымъ мы разсматриваемъ его, изучаемъ посредствомъ внѣшнихъ чувствъ его качества и такимъ образомъ знакомимся съ нимъ, составляемъ о немъ представленіе. Вторая же (внутренняя) наглядность примѣнима, преимущественно, при ознакомленіи съ предметами и явленіями міра внутренняго, душевнаго. Посредствомъ этой наглядности постигается содержаніе, напр., такихъ предметовъ, какъ Психологія, Логика, Грамматика и т. п.

Само собою разумѣется, что строгаго отдѣленія наглядности внѣшней отъ внутренней на практикѣ не бываетъ. При сообщеніи свѣдѣній, относящихся къ одному и тому же предмету, нерѣдко прибѣгаютъ какъ къ той, такъ и къ другой наглядности; внѣшняя наглядность часто служитъ помощью наглядности внутренней. Учитель, напр., проработываетъ съ учениками изъ грамматики о временахъ глаголовъ. Онъ знаетъ, что ученики только тогда уразумѣютъ сообщаемое имъ, когда подмѣтятъ, что духъ ихъ различаетъ совершающееся теперь отъ того, что было или что будетъ еще, и выражаетъ это различіе особыми формами. Подмѣтить же это они могутъ, обратившись только къ собственному сознанію, къ *внутреннему* опыту. Однако онъ пишетъ на доскѣ примѣры и подчеркиваетъ различія въ окончаніяхъ; слѣдовательно, онъ прибѣгаетъ въ этомъ случаѣ къ внѣшней наглядности, какъ средству, облегчающему внутреннее созерцаніе.

Не всѣ предметы, подлежащіе изученію, могутъ быть восприняты непосредственно. Нельзя, напр., путемъ непосредственнаго воспріятія составить представленіе объ отдаленныхъ мѣстахъ, о давно минувшихъ событіяхъ или о душевныхъ явленіяхъ у другихъ людей. Представленія о такихъ предметахъ составляются посредственно, путемъ дѣятельности воображенія, на основаніи представленій и признаковъ ихъ, воспринятыхъ непосредственно изъ окружающей дѣйствительности или изъ явленій собственной душевной жизни. Ученикъ, видѣвшій, напр., озеро и огромное ровное пространство, покрытое колышущейся травой, можетъ составить себѣ представленіе о морѣ. На основаніи знакомства съ своей рѣкой онъ можетъ составить представленіе объ отдаленныхъ

рѣкахъ. Испытавши въ самомъ себѣ проявленіе какого-нибудь чувства, онъ въ состояніи понять проявленіе такихъ же чувствъ и у другихъ. «Когда ребенокъ непосредственно самъ въ себѣ замѣтитъ духовный принципъ, замѣтитъ проявленіе собственной души, онъ можетъ познавать душу и въ другихъ людяхъ и мыслить духовнаго Бога».

Черты непосредственно воспринятыхъ представленій служатъ матеріаломъ для составленія представленій о предметахъ, не подлежащихъ непосредственному воспріятію.

Искусство учителя при сообщеніи ученикамъ представленій и понятій о предметахъ, не подлежащихъ непосредственному воспріятію, состоитъ въ умѣньи такъ направить умственныя силы ихъ, чтобы они, на основаніи имѣющихся данныхъ, составляли нужныя представленія. Средствомъ для этого могутъ служить:

а) Употребленіе различнаго рода наглядныхъ пособій, какъ, напр., картинъ, моделей и т. п.

б) Указаніе на извѣстные уже ученикамъ предметы и явленія, на основаніи которыхъ они могутъ составить представленіе о предметахъ имъ еще неизвѣстныхъ.

в) Составленіе искуснаго и характернаго описанія предмета, при чемъ берутся черты изъ предметовъ, извѣстныхъ ученикамъ. Соединяя эти черты, ученики составляютъ себѣ нужное представленіе.

г) Приведеніе частныхъ примѣровъ, служащихъ къ составленію требуемаго общаго правила или положенія. Такъ, изъ приведеннаго учителемъ грамматическаго примѣра ученики выводятъ общее грамматическое правило; изъ приведеннаго литературнаго произведенія они составляютъ понятіе о родѣ или видѣ литературныхъ произведеній.

д) Противоположеніе можетъ тоже способствовать составленію требуемыхъ представленій или понятій. Такъ, напр., понятіе о достоинствахъ даннаго стихотворенія можетъ быть выяснено чрезъ противоположеніе его другому стихотворенію.

е) Указаніе сходства служитъ также сильнымъ средствомъ для образованія требуемаго представленія или понятія. Черты знакомаго представленія, будучи приведены для указанія сходства ихъ съ чертами незнакомаго представленія, даютъ возможность составить требуемое представленіе.

Для указанія сходства иногда приводятся однородные предметы или явленія; иногда же приводятся разнородные по своей природѣ предметы или явленія, какъ, напр., отвлеченное понятіе или явленіе изъ міра внутренняго и вещественный предметъ или физическое явленіе.

Къ указанію сходства относится также употребленіе поэтическихъ сравненій и вообще метафорическихъ выраженій, употребляемыхъ въ художественной рѣчи для живаго, образнаго представленія пред-

метовъ. Сюда же относятся уподобленія и притчи, употребляемый часто, какъ средство для образованія болѣе ясныхъ представленія или понятій.

Изъ представленій и понятій, образовавшихся путемъ внѣшней или внутренней, посредственной или непосредственной наглядности, человѣкъ образуетъ новыя высшія представленія и понятія; изъ этихъ послѣднихъ образуетъ слѣдующія высшія понятія и т. д. Такимъ образомъ вырабатывается міръ представленій и понятій, составляющій душевное богатство человѣка,—тѣмъ болѣе цѣнное, чѣмъ въ большей мѣрѣ въ основу его положено наглядныхъ воспріятій. «Чѣмъ въ развитіи индивидуумовъ больше наглядности, тѣмъ матеріалъ для ихъ мысли и сама мысль богаче. Тамъ, гдѣ не понимаютъ наглядности или вовсе не подозрѣваютъ ея важности въ дѣлѣ воспитанія ума и дѣйствуютъ путемъ общимъ, отвлеченнымъ,—тамъ и плоды, данные трудомъ ученія, обнаруживаютъ всю свою бѣдность, ограниченность, несостоятельность. Представленія у субъектовъ подобнаго ученія оказываются крайне неопредѣленными и запутанными, понятія о вещахъ сбивчивыя и неполныя, мысль сухая и неточная».

Нужно замѣтить, что дѣтская природа сама требуетъ наглядности при усвоеніи свѣдѣній. Въ самомъ дѣлѣ, разсматривайте съ дѣтьми предметъ или явленіе,—они охотно будутъ работать, скоро и ясно составятъ представленіе объ этомъ предметѣ и удачно разскажутъ вамъ о немъ; если же, не показавъ предмета, вы начнете разсказывать о немъ, то не замѣтите надлежащей охоты къ работѣ и не получите отъ дѣтей такого разсказа о предметѣ, который выражалъ бы ясное представленіе о немъ. Заставьте дѣтей съ вашихъ словъ выучить стихотвореніе, относящееся къ разсмотрѣнному ими предмету, и вы увидите, что они быстро усвоятъ его и надолго сохранятъ въ памяти. Заставьте же выучить то же стихотвореніе, не ознакомивъ ихъ предварительно съ предметомъ его,—и вы замѣтите, съ какимъ трудомъ они выучатъ это стихотвореніе. Есть стихотвореніе, представляющее полевыя работы, и дѣти очень скоро его усваиваютъ со словъ учителя, когда онъ, пересказывая слова стихотворенія, вмѣстѣ съ тѣмъ напоминаетъ тѣ работы, про которыя говорится въ стихотвореніи. Попробуйте разсказать одно и то же стихотвореніе по картинѣ и безъ картины—и вы увидите разницу въ усвоеніи разсказаннаго. Даже отвлеченныя истины живо воспринимаются дѣтьми, когда онѣ связываются съ такими или иными собственными ихъ воспріятіями.

При обученіи отечественному языку, по характеру самаго предмета, примѣняется преимущественно внутренняя и посредственная наглядность, хотя иногда имѣетъ мѣсто также внѣшняя и непосредственная наглядность. При обученіи грамотѣ примѣняется требованіе наглядности, если ученикъ, при ознакомленіи со звуками, вслушивается, подъ руководствомъ учителя, въ звуковой составъ словъ, выдѣляетъ требуемый звукъ и произноситъ его, а затѣмъ

всматривается въ письменное и печатное изображеніе его. При обученіи грамматикѣ удовлетворяется требованіе наглядности, если ученикъ, при наведеніи учителя, вникаетъ въ рѣчь, подмѣчаетъ въ ней нужные формы и законы и такимъ образомъ знакомится съ ними. Для облегченія ученикамъ вывода грамматическаго правила или закона, примѣры, взятые для вывода его, учитель пишетъ на доскѣ и подчеркиваетъ въ нихъ требуемыя грамматическія формы. Для той же цѣли иногда въ учебникахъ по отечественному языку печатаютъ курсивомъ или толсто слова или буквы, съ правописаніемъ которыхъ необходимо познакомиться ученикамъ. При обученіи чтенію удовлетворяется требованіе наглядности, если ученикъ, съ одной стороны, имѣетъ возможность слышать, для образца, выразительное чтеніе учителя, а съ другой — доводится объясненіями и вопросами его до болѣе или менѣе яснаго пониманія содержанія читаемаго. Иногда учитель, для наглядности, предварительно знакомитъ дѣтей съ тѣмъ предметомъ, о которомъ придется читать: онъ или показываетъ имъ предметъ, или напоминаетъ имъ о немъ, если они его видѣли. Картинки при текстѣ въ книгѣ для чтенія служатъ тоже для наглядности.

8. Съ изложенными требованіями посильности и наглядности при обученіи находится въ связи требованіе *переходить при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному*. На извѣстномъ строятся новыя знанія, изъ него нерѣдко выводятся и къ нему примыкаютъ, отчего и становятся болѣе ясными и прочно усваиваются. При ознакомленіи, напр., ученика съ незнакомымъ еще ему звукомъ, послѣдній выдѣляется изъ совершенно знакомаго ему слова и притомъ такого, въ которомъ всѣ звуки уже извѣстны ему, кромѣ того, съ которымъ нужно познакомить. Въ ряду знакомыхъ звуковъ ученикъ безъ затрудненія замѣчаетъ незнакомый звукъ и такимъ образомъ ознакамливается съ нимъ. При обученіи славянскому чтенію подбираютъ для чтенія ученика сначала такой текстъ, который состоитъ только изъ буквъ, похожихъ на русскія; затѣмъ уже предлагаютъ ему читать и такой текстъ, въ который послѣдовательно входятъ буквы, отличающіяся по начертанію отъ русскихъ. Встрѣчаясь при чтеніи съ незнакомыми буквами въ ряду съ знакомыми, онъ легко усваиваетъ первыя и такимъ образомъ научается читать по славянски.

Всякій разъ при сообщеніи ученикамъ новыхъ свѣдѣній учитель соображаетъ, изъ какихъ извѣстныхъ уже имъ свѣдѣній можно вывести новое свѣдѣніе или на какихъ свѣдѣніяхъ можно его построить.

9. Съ тѣми же требованіями находится въ связи также требованіе *переходить при обученіи отъ близкаго для ученика къ отдаленному, отъ конкретнаго* (единичнаго предмета, примѣра) *къ отвлеченному*. Подъ близкимъ или отдаленнымъ для ученика не слѣдуетъ разумѣть близость или отдаленность по времени или мѣсту, а лишь доступность или недоступность разумѣнію его. Нерѣдко

предметы и явленія, отдаленные отъ ученика по времени или мѣсту, ближе, доступнѣе его пониманію, чѣмъ предметы и явленія близкіе къ нему по мѣсту или времени. Описаніе отдаленной пустыни Сахары ближе, доступнѣе пониманію ребенка, чѣмъ описаніе вблизи находящихся инфузорій. Такъ какъ конкретные предметы или явленія болѣе доступны ученику, чѣмъ отвлеченныя понятія, а потому очень часто и слѣдуетъ начинать съ первыхъ, затѣмъ уже переходить ко вторымъ.

10. Такъ какъ одни знанія основываются на другихъ, изъ нихъ часто вытекаютъ и къ нимъ примыкаютъ, то понятно, что знанія, служащія основаніемъ для другихъ, должны быть усваиваемы учениками по возможности *основательно*. Первыя основы знаній должны быть заложены въ сознаніи и памяти учениковъ прочно. Если основаніе заложено прочно, то и дальнѣйшее обученіе пойдетъ легче и сознательнѣе. На первыхъ порахъ при обученіи нечего особенно гоняться за тѣмъ, чтобы въ короткій промежутокъ времени сообщить ученикамъ какъ можно больше свѣдѣній, какъ главныхъ, такъ и второстепенныхъ, но слѣдуетъ стремиться къ тому, чтобы ученики усвоили существенное, болѣе необходимое для дальнѣйшаго обученія, — и усвоили хорошо, основательно. «Не многое, но основательно» (много). Сильная поспѣшность при обученіи неминуемо влечетъ за собою поверхностность познаній учениковъ, а поверхностность познаній не можетъ быть желательной.

Для основательности, твердости обученія не слѣдуетъ пренебрегать повтореніемъ раньше сообщеннаго ученикамъ, напротивъ, слѣдуетъ чаще возобновлять въ памяти учениковъ раньше ими усвоенное.

11. Всѣ виды занятій по обученію отечественному языку, какъ, напр., письменныя упражненія, обученіе чтенію, грамматическія занятія, имѣя общія цѣли, должны вестись такимъ образомъ, чтобы они *помогали одно другому*. Было бы неосновательно, если бы учитель, обучая учениковъ, напр., грамматикѣ, не обращалъ вниманія на примѣненіе ими грамматическихъ правилъ къ устной или письменной рѣчи или, если бы онъ, упражняя учениковъ въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей, не обращалъ вниманія на примѣненіе ими въ своихъ письменныхъ работахъ извѣстныхъ имъ грамматическихъ правилъ. Всѣ виды занятій по обученію отечественному языку должны быть, такъ сказать, объединяемы общностью ихъ цѣлей. Но это не значитъ, что ихъ слѣдуетъ смѣшивать. Такое смѣшеніе занятій повело бы къ путаницѣ въ занятіяхъ и не дало бы хорошихъ результатовъ. Каждое изъ занятій по отечественному языку, кромѣ цѣлей, общихъ съ другими занятіями, имѣетъ и свои особыя цѣли, къ достиженію которыхъ должно быть прежде всего направлено. Но при этомъ оно не должно упускать изъ виду и цѣлей, преслѣдуемыхъ другими занятіями по отечественному языку.

12. Необходимо, чтобы познанія, пріобрѣтаемыя учениками по отечественному языку, *примѣнялись ими на практикѣ* —къ выра-

боткѣ необходимыхъ навыковъ и умѣній. Познакомился, напр., ученикъ съ новымъ звукомъ и новой буквой, пускай и упражняется въ чтеніи текста съ этими буквой и звукомъ, для выработки умѣнья читать. Познакомился онъ съ правиломъ орѳографіи, пускай и упражняется въ примѣненіи этого правила на письмѣ для выработки навыка къ правописанію.

Между практикой и теоріей должна быть самая тѣсная связь. Теоретическія знанія пріобрѣтаютъ крѣпость и ясность чрезъ примѣненіе ихъ на практикѣ, къ выработкѣ умѣній и навыковъ. Навыки же и умѣнья легче и скорѣе вырабатываются, если они основываются на знаніи.

13. Изученіе отечественнаго языка состоитъ не только въ пріобрѣтеніи знаній, но и *въ выработкѣ нужныхъ умѣній и навыковъ*, какъ, напр., навыка къ правильной устной рѣчи, навыка къ бѣглому чтенію, навыка къ орѳографически-правильному письму и т. п. Навыки же вырабатываются частымъ повтореніемъ тѣхъ дѣйствій, которыя должны обратиться въ навыкъ. Такимъ образомъ навыкъ, напр., къ бѣглому чтенію вырабатывается путемъ упражненія въ чтеніи, навыкъ къ правильному письму вырабатывается путемъ частаго упражненія въ правильномъ письмѣ.

При обученіи отечественному языку какъ можно чаще слѣдуетъ упражнять учениковъ въ тѣхъ дѣйствіяхъ, которыя должны обратиться въ навыкъ. Для развитія устной рѣчи пускай ученики по возможности чаще упражняются въ устномъ изложеніи своихъ мыслей, для развитія письменной рѣчи пускай они упражняются въ письменномъ изложеніи своихъ мыслей и т. д.

14. При обученіи всѣмъ вообще учебнымъ предметамъ, а тѣмъ болѣе при обученіи отечественному языку нужно стремиться, чтобы ученики *выражали* пріобрѣтенныя ими знанія *ясно*, *точно* и *правильно*. Не слѣдуетъ упускать изъ виду, что развитіе устной рѣчи учениковъ составляетъ одну изъ существенныхъ цѣлей обученія вообще и обученія отечественному языку въ особенности. А развитіе ея возможно только при условіи, если будетъ обращено должное вниманіе на правильность выраженія учениками своихъ мыслей и знаній. Знаніе учениковъ тогда только можно считать удовлетворительными, если они излагаютъ эти знанія ясно, точно и толково. Отговорка ученика: «я знаю, но не могу выразить» — не должна имѣть мѣста. Что ученикъ знаетъ, то онъ долженъ стараться хорошо выразить.

Кромѣ удовлетворенія изложеннымъ требованіямъ, на успѣшность обученія имѣютъ вліяніе *форма обученія* и *способъ веденія уроковъ*. Объ этихъ условіяхъ успѣшности обученія и скажемъ.

Формы обученія.

I. *Излагающая* (акроаматическая) *форма*. 1. Примѣнимость ея. — 2. Каково должно быть изложеніе? — 3. Части и остановки въ разсказѣ. — 4. Значеніе излагающей формы обученія. — II. *Эвристическая форма*. Примѣнимость ея. — 2. Сущность этой формы. — 3. Преимущества эвристической формы. — 4. Требованія отъ учителя, ведущаго обученіе по этой формѣ. — 5. Зависимость формы обученія отъ содержанія учебнаго предмета и отъ возраста учениковъ. — 6. Чередованіе излагающей и эвристической формы обученія. — 7. Требованія, которымъ должны удовлетворять вопросы учителя.

При обученіи учитель или *а*) самъ излагаетъ ученикамъ содержаніе учебнаго предмета, а тѣ слушаютъ и такимъ образомъ усваиваютъ его, или *б*) онъ ставитъ вопросы, отвѣчая на которые ученики мало-по-малу доходятъ до нужнаго имъ знанія. Отсюда и различаютъ двѣ главныя формы обученія: I. *излагающая* (акроаматическая) и *вопросо-отвѣтная*, *наводящая* (эвристическая) [1]).

I. *Излагающая* (акроаматическая) форма обученія примѣняется при сообщеніи ученикамъ такихъ свѣдѣній, которыя не могутъ

---

[1]) Кромѣ этихъ двухъ формъ, нерѣдко отличаютъ еще третью форму обученія—*показывательную* (деиктическую). Форма эта состоитъ въ томъ, что учитель *показываетъ* ученикамъ предметъ или механическое дѣйствіе, съ которымъ необходимо учениковъ познакомить.

Деиктическая форма примѣнима при обученіи, напр., выразительному чтенію, пѣнію, каллиграфіи, механическимъ производствамъ и т. п.

При обученіи этимъ предметамъ главную роль играетъ показываніе. Учитель показываетъ, какъ слѣдуетъ выразительно читать ту или другую статью, то или другое стихотвореніе, показываетъ напѣвъ пѣсни, показываетъ, какъ слѣдуетъ каллиграфически правильно писать ту или другую букву и т. п. Ученики замѣчаютъ и стараются подражать. Сколько бы учитель ни разсказывалъ, какъ нужно, напр., выразительно читать стихотвореніе или писать каллиграфически правильно букву, ученики его не поймутъ, пока онъ самъ не *покажетъ*, какъ нужно дѣлать то или другое.

Искусство учителя при этой формѣ состоитъ въ умѣньи такъ показать предметъ или механическое дѣйствіе, чтобы существенная сторона его обращала на себя вниманіе учениковъ. Ученику легче запомнить извѣстное дѣйствіе, легче подражать этому дѣйствію, когда онъ видѣлъ начало, продолженіе, пріемъ совершенія его. А потому несравненно цѣлесообразнѣе, напр., съ разстановкой написать предъ глазами ученика ту или другую букву, показать ея составныя части и процессъ написанія ея, чѣмъ только разсказать ея начертаніе или указать написаніе ея въ прописи.

Такъ какъ *показываніе* составляетъ вообще необходимую принадлежность начальнаго обученія (этого требуетъ необходимость учить наглядно) и такъ какъ оно (показываніе) неминуемо сопровождается или разсказомъ, поясненіемъ со стороны учителя, или вопросами его (трудно представить себѣ такое обученіе, которое состояло бы только въ показываніи), а потому понятно, что показываніе, строго говоря, не можетъ составить особой формы обученія. Оно составляетъ, такъ сказать, практическое примѣненіе требованія наглядности къ излагающей или эвристической формѣ.

быть ими самими выведены путемъ мышленія, какъ, напр., при сообщеніи имъ библейскихъ или историческихъ фактовъ, при сообщеніи имъ описанія какой-нибудь страны или какого-нибудь предмета и т. п.

2. Прибѣгая къ разсказу, какъ формѣ обученія, учителю не слѣдуетъ упускать изъ виду, что рѣчь его должна быть приноровлена къ пониманію учениковъ и должна служить для нихъ образцомъ хорошаго устнаго изложенія.

Рѣчь учителя должна отличаться правильностью, точностью и ясностью. Неправильная рѣчь служитъ худымъ примѣромъ для учениковъ; рѣчь неточная можетъ ввести ихъ въ заблужденіе; неясная рѣчь не достигаетъ цѣли, такъ какъ ученики не понимаютъ или не вполнѣ понимаютъ излагаемое имъ. Для ясности рѣчи слѣдуетъ избѣгать словъ и выраженій непонятныхъ ученикамъ. Постройка рѣчи должна отличаться простотой. Очень длинные періоды мало годятся для изложенія мало развитымъ ученикамъ. Не годится для нихъ также кудреватость рѣчи. Чѣмъ проще рѣчь учителя, тѣмъ лучше. Изложеніе учителя не должно отличаться многословіемъ. Нанизываніе лишнихъ фразъ часто только мѣшаетъ ученикамъ схватить сущность предмета. Нерѣдко хорошенькій разсказъ или одинъ-два примѣра, изложенные удачно учителемъ, лучше выясняютъ ученику сущность предмета, чѣмъ многословное изложеніе о немъ. Вообще учителю необходимо знать и соблюдать мѣру въ изложеніи.

При отсутствіи многословія, изложеніе учителя должно отличаться оживленностью. Вялая, сухая рѣчь учителя не оживитъ, а скорѣе усыпитъ учениковъ. Живое отношеніе самого учителя къ излагаемому отразится живостью, образностью самаго его изложенія. Для живости изложенія полезно прибѣгать къ примѣрамъ, сравненіямъ и вообще ко всему тому, что помогаетъ ученикамъ составлять соотвѣтственныя представленія и понятія.

Произношеніе учителя при изложеніи должно быть внятно, достаточно раздѣльно, съ надлежащей интонаціей, безъ выкрикиванія, впрочемъ, отдѣльныхъ словъ. Вообще оно должно быть, по возможности, таково, чтобы ни одна мысль, ни одно слово разсказа не остались безъ дѣйствія на сознаніе учениковъ.

3. При передачѣ ученикамъ довольно длиннаго разсказа полезно бываетъ раздѣлять его на части и послѣ изложенія каждой части заставлять учениковъ повторить разсказанное, или предлагать имъ вопросы, направленные къ воспроизведенію разсказаннаго. Иногда полезно бываетъ прервать разсказъ для того, чтобы напомнить ученикамъ тѣ факты, которые необходимы для пониманія ими дальнѣйшаго изложенія.

Остановки при изложеніи слѣдуетъ дѣлать умѣстно, чтобы неумѣстными остановками не разсѣивать вниманіе учениковъ. Лучше всего, если остановки дѣлаются по окончаніи частей разсказа, такъ чтобы слѣдующая послѣ остановки часть заключала въ себѣ или новую сторону предмета, или новыя мысли о немъ.

4. Ведя удачно изложеніе, учитель можетъ вполнѣ овладѣть вниманіемъ учениковъ. Дѣти любятъ слушать разсказы, если они имъ доступны. Они иногда непритворно сожалѣютъ, если что-нибудь помѣшаетъ имъ слушать заинтересовавшее ихъ изложеніе. Выслушавъ внимательно интересный разсказъ, дѣти охотно повторяютъ его.

Формой разсказа учитель можетъ пользоваться не только для сообщенія ученикамъ свѣдѣній, но также и для воздѣйствія на ихъ чувство, — и для послѣдней цѣли излагающая форма даже удобнѣе, чѣмъ вопросо-отвѣтная. Излагая, напр., библейскіе и вообще нравственно-поучительные разсказы, учитель можетъ вліять на религіозное и нравственное чувство дѣтей. Излагая историческіе или бытовые разсказы, онъ можетъ вліять на патріотическое ихъ чувство.

Придавая надлежащее значеніе излагающей формѣ обученія, не нужно упускать изъ виду, что при этой формѣ менѣе возбуждается умственная дѣятельность учениковъ и слѣдовательно менѣе развиваются ихъ силы, чѣмъ при эвристической формѣ. А потому, прибѣгая, гдѣ слѣдуетъ, къ излагающей формѣ обученія, не слѣдуетъ упускать изъ виду *эвристической* формы обученія.

II. *Эвристическая* форма обученія примѣнима преимущественно при обученіи такимъ предметамъ, содержаніе которыхъ можетъ быть постигаемо или выводимо, при руководствѣ учителя, самими учениками. Такъ, напр., при обученіи грамматикѣ ученики, при наведеніи учителя, обращаютъ вниманіе на ту или другую грамматическую особенность въ предложенномъ имъ примѣрѣ и такимъ образомъ ознакамливаются съ этою особенностью. При разучиваніи стихотворенія ученики, при наведеніи учителя, обращаютъ вниманіе на ту или другую сторону его (стихотворенія) и такимъ образомъ выводятъ тѣ или другія мысли, тѣ или другія заключенія.

3. Сущность эвристической формы обученія заключается главнымъ образомъ въ томъ, что ученики не остаются пассивными слушателями сообщаемыхъ имъ знаній, а напротивъ, активной дѣятельностью своего духа вырабатываютъ знанія. Вопросы учителя при этой формѣ являются лишь внѣшней стороной этой формы и направлены къ возбужденію мышленія учениковъ, необходимаго для вывода нужныхъ знаній. Эвристическая форма не измѣнитъ своего характера даже въ томъ случаѣ, если учитель предложитъ не болѣе одного или двухъ вопросовъ, но такихъ, думая надъ которыми или рѣшая которые, ученики приходятъ къ нужному знанію *).

*) Изъ указанной сущности эвристической формы обученія ясно видно, что не всякое обученіе, въ которомъ примѣняются вопросы, подходитъ подъ эту форму. Къ ней, напр., не подходитъ обученіе, при которомъ рядомъ съ вопросами сообщаются ученикамъ и отвѣты. Существуютъ учебники по грамматикѣ, ариѳметикѣ, закону Божію и другимъ предметамъ, состоящіе изъ вопросовъ и

3. Эвристическая форма представляетъ значительныя преимущества предъ излагающей. Возбуждая душевныя силы учениковъ къ активной дѣятельности, эвристическая форма способствуетъ развитію этихъ силъ. Знанія, пріобрѣтаемыя учениками при активной дѣятельности ихъ душевныхъ силъ, при ихъ самодѣятельности, яснѣе, отчетливѣе ими воспринимаются, чѣмъ въ томъ случаѣ, если они (знанія) восприняты путемъ пассивнаго слушанія. При эвристической формѣ учитель всегда имѣетъ возможность видѣть, насколько ученики понимаютъ проработываемое въ классѣ, насколько оно доступно имъ, а слѣдовательно можетъ оградить память и сознаніе ихъ отъ темныхъ, недоступныхъ понятій, свѣдѣній, чѣмъ можетъ предупредить механичность, безсознательность ученія. При эвристической формѣ представляется большая возможность привлекать къ участію въ классной работѣ всѣхъ учениковъ. Каждый ученикъ, думая, что ему придется отвѣчать на вопросъ учителя, говоритъ отвѣтъ и такимъ образомъ принимаетъ участіе въ классной работѣ.

4. Но эвристическая форма представляетъ означенныя преимущества только при правильномъ, умѣломъ веденіи обученія по этой формѣ. При неумѣломъ же примѣненіи ея она оказывается менѣе производительной, чѣмъ какая-нибудь другая форма. У преподавателя, не понимающаго сущности эвристической формы, не умѣющаго направлять къ цѣли мысль учениковъ, эта форма можетъ обратиться въ пустой разговоръ, не имѣющій никакого значенія ни для развитія учениковъ, ни для пріобрѣтенія ими знаній.

Слѣдовательно, отъ учителя, ведущаго обученіе по эвристической формѣ, требуются такія качества, которыя давали бы ему возможность вести успѣшно обученіе по этой формѣ. Кромѣ умственнаго развитія и обстоятельнаго знанія предмета обученія, отъ него требуется быстрота соображенія и живость воображенія, выдающія и сопоставляющія нужные образы и представленія, навыкъ искусно распредѣлять вопросы, при находчивости, дающей возможность пользоваться всякимъ отвѣтомъ и случаемъ для движенія мысли учениковъ впередъ, знаніе законовъ проявленія мышленія и особенностей дѣтской природы, знаніе степени душевнаго развитія и количества и качества свѣдѣній учениковъ, такъ какъ этими свѣдѣніями учителю приходится пользоваться для вывода новыхъ знаній. Къ этому нужно присоединить еще энергію

отвѣтовъ. Ученикъ читаетъ по книгѣ вопросъ и тутъ же заучиваетъ на него отвѣтъ. Веденіе обученія по этимъ учебникамъ хотя и состоитъ изъ вопросовъ и отвѣтовъ, однако относится не къ эвристической, а къ излагающей формѣ обученія, такъ какъ ученикъ не самъ вырабатываетъ, при помощи вопросовъ, знанія, а воспринимаетъ ихъ изъ книги или со словъ учителя.

Не можетъ быть отнесено къ эвристической формѣ и такое веденіе обученія, при которомъ учитель излагаетъ свѣдѣнія изъ учебнаго предмета и затѣмъ разбиваетъ все изложенное на рядъ вопросовъ, посредствомъ которыхъ и выспрашиваетъ, насколько ученики усвоили то, что имъ изложено.

учителя и стремленіе его къ умственному усовершенствованію учениковъ.

5. Эвристическая форма обученія, какъ уже сказано, имѣетъ мѣсто преимущественно при обогащеніи учениковъ такими знаніями, которыя могутъ быть выведены путемъ умственной самодѣятельности. При сообщеніи же фактовъ, которые не могутъ быть выведены путемъ мышленія, слѣдуетъ прибѣгать къ изложенію. Для составленія выводовъ изъ сообщенныхъ фактовъ, для сравненія этихъ фактовъ умѣстно тоже прибѣгать къ эвристической формѣ.

Примѣненіе эвристической формы наиболѣе умѣстно при обученіи учениковъ того возраста, въ которомъ по преимуществу должно быть обращено вниманіе на душевное развитіе, — слѣдовательно при обученіи учениковъ низшихъ учебныхъ заведеній, а равно при обученіи учениковъ низшихъ и среднихъ классовъ среднихъ учебныхъ заведеній. Въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ, а равно въ старшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній, гдѣ учащіеся достаточно развиты, способны сосредоточить надолго свое вниманіе на предметѣ изложенія, способны слѣдить за нитью мыслей, развиваемыхъ преподавателемъ, и вмѣстѣ съ тѣмъ внутренно переработывать излагаемое, гдѣ, кромѣ того, представляется достаточно случаевъ для проявленія умственной дѣятельности учащихся,—болѣе умѣстно прибѣгать къ излагающей формѣ обученія, хотя и здѣсь нельзя не признать важнаго значенія за вопросами, побуждающими учениковъ или къ составленію заключеній, выводовъ изъ сообщенныхъ фактовъ, или къ сравненію фактовъ и къ переработкѣ ихъ.

Что касается самаго ранняго возраста, когда у дѣтей нѣтъ еще достаточнаго количества данныхъ, изъ которыхъ они могли бы дѣлать выводы, эвристическая форма можетъ быть примѣнима только при разсмотрѣніи съ ними предметовъ (при «предметномъ обученіи»), при чемъ вопросами можетъ быть обращаемо вниманіе ихъ на ту или другую сторону разсматриваемаго предмета. При обученіи грамотѣ учитель уже эвристическимъ путемъ наводитъ учениковъ на разложеніе словъ на звуки, на выдѣленіе требуемыхъ звуковъ и на составленіе изъ извѣстныхъ звуковъ словъ. При обученіи чтенію онъ тоже эвристическимъ путемъ доводитъ учениковъ до пониманія ими читаемаго.

6. Неосновательно было бы думать, что при обученіи однимъ предметамъ или при обученіи учениковъ одного возраста примѣнима только эвристическая форма обученія, безъ всякаго примѣненія излагающей формы, а при обученіи другимъ предметамъ или при обученіи учениковъ другаго возраста примѣнима только излагающая форма, безъ всякаго примѣненія эвристической формы. Напротивъ, при обученіи всѣмъ учебнымъ предметамъ и при обученіи учениковъ всѣхъ возрастовъ слѣдуетъ примѣнять обѣ формы обученія, хотя не въ одинаковой мѣрѣ. Изложивъ ученикамъ свѣдѣнія изъ учебнаго предмета, учитель прибѣгаетъ къ вопросамъ,

для того, чтобы или освѣтить и закрѣпить эти свѣдѣнія въ ихъ сознаніи, или для того, чтобы навести ихъ на составленіе нужныхъ выводовъ изъ изложенныхъ свѣдѣній. Точно также, выведши съ учениками эвристическимъ путемъ знанія, учитель или самъ излагаетъ ихъ въ системѣ, или заставляетъ учениковъ изложить ихъ въ цѣльномъ разсказѣ. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ эвристическая и излагающая форма смѣняютъ одна другую. И умѣстно переходить отъ одной формы обученія къ другой — дѣло такта и искусства учителя. Учитель прибѣгаетъ преимущественно къ той или другой формѣ или переходитъ отъ одной формы къ другой не потому, что та или другая форма ему болѣе нравится, а потому, что прибѣгать къ ней или смѣнять ее другою формою цѣлесообразнѣе, такъ сказать, естественнѣе.

7. Мышленіе учениковъ, при эвристической формѣ обученія, направляется къ выводу знаній вопросами учителя. Отъ качества вопросовъ зависитъ успѣшность обученія. Слѣдовательно на вопросы свои учитель долженъ обратить особенное вниманіе. Вотъ главнѣйшія требованія, которымъ должны удовлетворять вопросы учителя:

1) Каждый вопросъ долженъ быть цѣлесообразенъ, т. е долженъ направлять мышленіе учениковъ къ выводу знаній, долженъ облегчать, прояснять, а не стѣснять мышленіе ихъ. Неудачными вопросами можно до такой степени стѣснить мышленіе учениковъ, что они, не видя исхода своей умственной дѣятельности, отказываются и думать надъ предметомъ изученія.

2) Вопросы слѣдуетъ ставить послѣдовательно и умѣстно. Каждый слѣдующій вопросъ долженъ быть подготовленъ предшествовавшимъ, долженъ естественно вязаться съ отвѣтомъ ученика на предшествовавшій вопросъ и вести учениковъ къ уразумѣнію требуемаго знанія. Если на предложенный вопросъ не послѣдовало желаемаго отвѣта или если послѣдовалъ неудачный отвѣтъ, учитель *наводящими* вопросами приводитъ учениковъ къ нужному отвѣту и затѣмъ продолжаетъ работу впередъ. Подъ наводящими вопросами разумѣются такіе, которые помогаютъ ученику самостоятельно отвѣтить на предложенный ранѣе вопросъ, указываютъ направленіе мысли для рѣшенія вопроса.

3) Вопросы должны быть содержательны, т. е. должны вызывать учениковъ къ опредѣленной умственной дѣятельности. Собственно каждый вопросъ есть своего рода доступная ученикамъ задача, которую они должны разрѣшить собственными усиліями, чтобы имѣть возможность идти далѣе по пути къ знанію. Такіе вопросы, на которые ученики отвѣчаютъ безъ надлежащей дѣятельности своего мышленія, конечно, безсодержательны. Къ такимъ вопросамъ относятся такъ называемые *подсказывающіе* вопросы, при которыхъ самымъ вопросамъ уже подсказывается отвѣтъ, такъ что ученику приходится только согласиться съ тѣмъ, что подсказано ему вопросомъ. Къ такимъ же вопросамъ относятся и та-

кіе, на которые ученику приходится отвѣтить только «да» или «нѣтъ».

4) Лишнихъ вопросовъ, т. е. такихъ, которые не подвигаютъ мышленіе учениковъ къ цѣли, а тѣмъ болѣе такихъ, которые отклоняютъ мышленіе ихъ въ сторону отъ пути къ цѣли, не слѣдуетъ допускать. Чѣмъ прямѣе и проще учитель ведетъ къ цѣли, тѣмъ лучше.

5) Вопросы должны быть ясны и понятны ученикамъ. Все то, что дѣлаетъ вопросы непонятными, какъ, напр., иностранныя слова, не усвоенныя русскимъ языкомъ и непонятныя ученикамъ, слова, получившія особое значеніе въ наукахъ, которыя не преподаются въ школѣ, слова, выражающія такія отвлеченныя понятія, что ученику и не понять, — не умѣстны при обученіи дѣтей. Неумѣстны также вопросы очень длинные, т. е. состоящіе изъ главныхъ и многихъ при нихъ придаточныхъ и вводныхъ предложеній. При длинномъ вопросѣ ученикамъ трудно понять, что̀ требуется вопросомъ, трудно понять сущность вопроса.

6) Вопросы должны быть опредѣленны. Неопредѣленные вопросы обыкновенно затрудняютъ учениковъ, такъ какъ они не знаютъ, что̀ имъ слѣдуетъ отвѣчать. Такого рода, напр., вопросы: скажите мнѣ что-нибудь о глаголѣ? что вы знаете о нарѣчіяхъ? чѣмъ мы обозначаемъ предметы? — не могутъ считаться, по своей неопредѣленности, удачными вопросами.

7) Не слѣдуетъ употреблять слишкомъ общихъ вопросовъ, такъ какъ они большею частью непонятны ученикамъ. Не слѣдуетъ также употреблять двойныхъ вопросовъ, т. е. такихъ, которые требуютъ заразъ двухъ отвѣтовъ. Такіе вопросы не даютъ возможности ученику сосредоточиться на чемъ-нибудь одномъ. Лучше сначала предложить одинъ вопросъ, а потомъ другой.

8) Вопросы должны быть правильны въ грамматическомъ отношеніи. Разстановка словъ должна быть такова, чтобы ясно было, въ чемъ заключается вопросъ.

9) Вопросы слѣдуетъ предлагать громко, раздѣльно и достаточно выразительно, съ надлежащимъ оттѣнкомъ, посредствомъ ударенія какъ на главныхъ словахъ въ отдѣльныхъ вопросахъ, такъ и на главныхъ вопросахъ въ ряду другихъ, наводящихъ.

10) Вопросъ, хорошо обдуманный и цѣлесообразно поставленный, не слѣдуетъ, безъ нужды, не выслушавъ отвѣта учениковъ, замѣнять другимъ вопросомъ или дополнять однозначными словами. Такая замѣна вопроса или дополненіе его однозначными словами нерѣдко болѣе затемняетъ, чѣмъ разъясняетъ его.

Веденіе урока.

1. Веденіе работы со всѣмъ классомъ.—2. Начало урока.—3. Предложеніе вопроса. Поднятіе учениками руки, какъ знакъ готовности отвѣтить. — 4. Спрашиваніе учениковъ.—5. Отвѣтъ ученика; требованіе отъ отвѣта; громкій отвѣтъ; полный отвѣтъ.—6. Какъ поступать при невѣрныхъ отвѣтахъ по содержанію или неправильныхъ по формѣ?—7. Предоставленіе ученику возможности высказаться. — 8. Повтореніе учениками отвѣта. — 9. Провѣрка сознательности отвѣта, даннаго скоро или полученнаго не тѣмъ путемъ умственной дѣятельности, который имѣлъ въ виду учитель. — 10. Отвѣтъ, способный разсмѣшить классъ. — 11. Поднятіе ученикомъ руки, хотя онъ не можетъ отвѣтить.—12. Неохотное заявленіе учениками желанія отвѣчать. — 13. Возбужденіе и поддержаніе вниманія учениковъ.—14. Отдыхъ.—15. Оживленное веденіе урока.—16. Цѣлесообразность дѣйствій учителя. — 17. Обобщеніе проработаннаго и предложеніе работы. — 18. Поддержаніе дисциплины.

Такой или иной ходъ урока обусловливается и содержаніемъ учебнаго предмета, и качествами учителя, и возрастомъ и развитіемъ учениковъ; — слѣдовательно, такими условіями, которыя не могутъ подойти подъ общую норму. Но не смотря на это, могутъ быть изложены нѣкоторыя общія требованія относительно веденія уроковъ, признанныя на практикѣ цѣлесообразными. Изложимъ эти требованія, имѣя въ виду веденіе обученія преимущественно въ начальной школѣ и въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній.

1. Учитель ведетъ урокъ такъ, чтобы въ немъ принимали участіе не нѣкоторые только ученики, а всѣ ученики класса. Предлагаетъ ли онъ вопросы, разсказываетъ ли, или показываетъ что-нибудь, онъ имѣетъ въ виду не нѣкоторыхъ только учениковъ, а всѣхъ учениковъ класса. Крайне неправильно поступилъ бы учитель, если бы сталъ заниматься только съ немногими учениками класса, оставляя безъ вниманія остальныхъ.

2. Учитель обыкновенно начинаетъ урокъ или съ выспрашиванія проработаннаго въ прошедшій разъ, дабы увѣриться, насколько твердо ученики усвоили проработанное, или же, желая воспользоваться свѣжими силами учениковъ, онъ начинаетъ прямо съ проработки новаго матеріала.

3. Ведя обученіе по эвристической формѣ, учитель обращается съ вопросами ко всему классу. Всѣ ученики класса, выслушавъ вопросъ, составляютъ отвѣтъ на него и условнымъ знакомъ заявляютъ о своей готовности отвѣчать. Такимъ знакомъ служитъ обыкновенно поднятіе правой руки, при чемъ локоть остается на столѣ. Нельзя не видѣть многихъ удобствъ отъ введенія поднятія руки, какъ безмолвнаго знака готовности отвѣтить. По количеству поднятыхъ рукъ учитель имѣетъ возможность судить, сколько учениковъ въ состояніи отвѣтить на предложенный вопросъ и, слѣдовательно, насколько посиленъ имъ этотъ вопросъ. Кромѣ того,

введеніемъ поднятія руки, какъ условнаго знака готовности отвѣчать, предупреждается лишній шумъ и безпорядокъ въ классѣ. Само собою разумѣется, что, введши поднятіе руки, какъ знакъ готовности отвѣтить, учитель не позволяетъ ученикамъ вскрикивать: «позвольте, позвольте мнѣ отвѣтить»! «я знаю»! «я скажу»! и т. п.

4. Обозрѣвши поднявшихъ руку, учитель указываетъ или называетъ фамилію ученика, который долженъ отвѣтить. При спрашиваніи онъ не придерживается какого-нибудь опредѣленнаго порядка, подмѣтивши который, ученики могли бы заранѣе разсчитать, кому придется отвѣчать. Онъ такъ распредѣляетъ вопросы, чтобы каждый ученикъ во всякое время былъ на готовѣ, что ему придется отвѣчать.

Хотя болѣе способные ученики на вопросъ учителя скорѣе поднимаютъ руку, чѣмъ менѣе способные, однако изъ этого не слѣдуетъ, что первыхъ нужно чаще спрашивать, чѣмъ послѣднихъ. При распредѣленіи вопросовъ нужно имѣть въ виду слѣдующее соображеніе: если отвѣтилъ менѣе способный ученикъ, то можно съ большою вѣроятностью думать, что такой же отвѣтъ дали бы всѣ ученики класса; если же отвѣтилъ болѣе способный ученикъ, то нельзя еще быть увѣреннымъ, что весь классъ додумался до такого же отвѣта. Учитель такъ распредѣляетъ свои вопросы, чтобы какъ способные, такъ и мало-способные ученики одинаково принимали участіе въ классной работѣ и чтобы первые своими отвѣтами поддерживали и поднимали вторыхъ.

Учитель не оставляетъ безъ вниманія и тѣхъ учениковъ, которые не поднимаютъ руки. Если ихъ не спрашивать, то они могутъ и совершенно не принимать участія въ классной работѣ. Онъ и ихъ привлекаетъ къ работѣ.

5. Отвѣтъ вызваннаго ученика служитъ для всего класса. Слѣдовательно, необходимо требовать, чтобы ученики отвѣчали по возможности ясно, отчетливо и достаточно громко. Если вызванный ученикъ отвѣчаетъ тихо, такъ что товарищи, сидящіе поодаль, не могутъ всего разслышать, то лучше, если учитель, стоя на значительномъ разстояніи отъ отвѣчающаго, спокойно, безъ раздраженія, скажетъ ему, что онъ ничего не слышитъ, и предложитъ ему повторить свой отвѣтъ. Крикъ и брань учителя не только не приводятъ къ болѣе громкому отвѣту ученика, но, напротивъ, приводятъ къ противоположному результату. Запуганный ученикъ обыкновенно еще тише говоритъ.

Въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній требуютъ, чтобы ученики давали полные отвѣты, т. е. такіе, которые заключали бы въ себѣ полныя предложенія, съ подлежащимъ и сказуемымъ. Требованіе полныхъ отвѣтовъ имѣетъ значеніе въ слѣдующихъ отношеніяхъ: мысль, выраженная полнымъ предложеніемъ, становится яснѣе какъ для самаго говорящаго, такъ и для слушающихъ. Слѣдовательно, требованіе пол-

ныхъ отвѣтовъ способствуетъ уясненію проработываемаго. Кромѣ того, требованіе полныхъ отвѣтовъ способствуетъ развитію рѣчи учениковъ и пріучаетъ ихъ къ полнотѣ и точности выраженія своихъ мыслей. Конечно, было бы неосновательно требовать во всѣхъ случаяхъ полныхъ отвѣтовъ. Неосновательно, напр., было бы, если бы учитель, во время оживленной работы, замѣтивши, что ученикъ далъ неполный, хотя и ясный, отвѣтъ, прервалъ ходъ работы, чтобы сдѣлать ему замѣчаніе за неполный отвѣтъ.

При формулировкѣ же правила или при обобщеніи проработаннаго во время урока вполнѣ основательно требовать полныхъ отвѣтовъ.

6. При невѣрномъ отвѣтѣ ученика учитель или ставитъ ему наводящій вопросъ, который привелъ бы его къ вѣрному отвѣту, или же вызываетъ другаго ученика дать вѣрный отвѣтъ. При оживленномъ ходѣ работы ученики, услышавъ невѣрный отвѣтъ, обыкновенно сейчасъ же поднимаютъ руку, въ знакъ своей готовности дать болѣе вѣрный отвѣтъ.

Нужно отличать невѣрные отвѣты по содержанію отъ неудачныхъ, неправильныхъ по формѣ. При невѣрныхъ отвѣтахъ по содержанію учитель поступаетъ, какъ сейчасъ сказано; при неправильныхъ же отвѣтахъ по формѣ учитель старается облегчить ученику выразить свою мысль въ болѣе удачной формѣ; онъ говоритъ ему нужныя для него слова или выраженія. Иногда, впрочемъ, онъ заставляетъ другаго ученика, свободно владѣющаго рѣчью, изложить болѣе удачно то, что не вполнѣ удачно выразилъ товарищъ.

7. Во всякомъ случаѣ учитель даетъ ученику возможность высказать свою мысль. Онъ не торопитъ его, не прерываетъ безъ особенной нужды его рѣчь. Изложеніе мысли требуетъ отъ ученика извѣстной сосредоточенности. Постоянное же вмѣшательство учителя въ отвѣтъ его-мѣшало бы такой сосредоточенности. Гдѣ нужно, учитель облегчаетъ ученика, помогаетъ ему, но старается это дѣлать такъ, чтобы не прерывать мысли его.

8. Если отвѣтъ заключаетъ формулировку правила, которое ученикамъ необходимо заучить наизусть, учитель обыкновенно предлагаетъ нѣсколькимъ ученикамъ повторить это правило; иногда же онъ заставляетъ учениковъ произнести такой отвѣтъ хоромъ. Во всякомъ случаѣ, не слѣдуетъ упускать изъ виду, что ученики тогда только легко и скоро заучатъ правило наизусть, если они предварительно поняли его, уразумѣли смыслъ его. Въ противномъ случаѣ, т. е. если дѣти не понимаютъ заучиваемаго, изученіе наизусть представитъ для нихъ трудности и они постоянно будутъ сбиваться при повтореніи заучиваемаго.

9. Иногда бываетъ, что ученикъ даетъ отвѣтъ, до котораго учитель намѣренъ былъ довести рядомъ посредствующихъ (наводящихъ) вопросовъ. Признавая отвѣтъ хорошимъ, учитель старается увѣриться, насколько сознательно данъ отвѣтъ ученикомъ и на сколько

другіе ученики понимаютъ данный отвѣтъ. Учитель или предлагаетъ ученику привести подходящіе примѣры, или заставляетъ его данный отвѣтъ выразить въ другой формѣ, или ставитъ вопросъ въ другой формѣ и требуетъ на него отвѣта и т.

Точно также случается, что ученикъ доходитъ до правильнаго рѣшенія предложеннаго вопроса или предложенной задачи не тѣмъ путемъ, какой имѣлъ въ виду самъ учитель, а инымъ. Это чаще всего случается при рѣшеніи ариѳметическихъ задачъ. Учитель, не отвергая такого рѣшенія вопроса или задачи, заставляетъ ученика высказать ходъ своей умственной работы и, если нужно, знакомитъ его съ тѣмъ ходомъ рѣшенія, который онъ самъ имѣлъ въ виду.

10. Иногда бываетъ, что на предложенный вопросъ ученикъ даетъ такой отвѣтъ, который въ состояніи разсмѣшить весь классъ. Если учитель имѣетъ основаніе думать, что данъ смѣшной отвѣтъ съ цѣлью разсмѣшить классъ и тѣмъ нарушить классную дисциплину, онъ и относится къ такому случаю, какъ къ нарушенію дисциплины. Если же можно думать, что смѣшной отвѣтъ данъ безъ умысла, безъ желанія разсмѣшить классъ, по наивности, то учитель тактично поступитъ, если не остановится на смѣшномъ отвѣтѣ, не станетъ развивать его, выставлять смѣшную его сторону.

11. Иногда случается, что на предложенный вопросъ ученикъ, не имѣя въ головѣ отвѣта, вмѣстѣ съ другими поднимаетъ руку, чтобъ не заявить себя незнающимъ. Будучи спрошенъ, онъ не можетъ отвѣтить. Неловкое состояніе, испытываемое ученикомъ, когда онъ не можетъ отвѣтить, хотя и поднялъ руку, служитъ для него наказаніемъ за обманъ. Наказаніе это усиливается еще умѣстнымъ замѣчаніемъ учителя.

Не всегда ученикъ, не могущій отвѣтить на вопросъ учителя, поднимаетъ руку единственно изъ желанія не заявить себя незнающимъ. Нерѣдко начало мысли блеснетъ въ головѣ его, онъ думаетъ, что это есть требуемый отвѣтъ, и спѣшитъ поднять руку вмѣстѣ съ другими. Это случается особенно съ живыми, подвижными дѣтьми. Испытавъ нѣсколько разъ непріяное чувство отъ своей поспѣшности, ученикъ на опытѣ убѣждается въ необходимости сначала подумать, а потомъ уже заявлять о своей готовности дать отвѣтъ.

12. Если ученики на вопросы учителя не охотно заявляютъ желаніе отвѣчать, не многіе поднимаютъ руку, учитель обращаетъ вниманіе на причину этого и прежде всего обращаетъ вниманіе на свои вопросы. Если причина заключается въ вопросахъ, онъ перемѣняетъ ихъ и вообще старается сдѣлать работу болѣе посильной и интересной ученикамъ. Если же причина заключается не въ вопросахъ, а въ чемъ-нибудь другомъ, напр., въ утомленіи учениковъ, учитель поступаетъ сообразно причинѣ, вызвавшей вялость работы.

Можетъ случиться, что вопросъ, обращенный къ отдѣльному ученику, будучи въ сущности для него посильнымъ, не вызываетъ

отъ него отвѣта. Молчаніе ученика можетъ происходить или отъ застѣнчивости, или отъ медленности мышленія, или отъ неувѣренности въ томъ, что онъ можетъ отвѣтить хорошо. Учитель старается опредѣлить причину молчанія ученика и сообразно причинѣ поступаетъ. Если причиной служитъ боязливость, учитель ободряетъ ученика; если причиной медленность мышленія—учитель терпѣливо дожидается, пока ученикъ не рѣшитъ предложенный ему вопросъ, если же причиной—неувѣренность ученика въ своихъ знаніяхъ, учитель облегчаетъ ему дать отвѣтъ и т. п.

13. Успѣшность веденія урока обусловливается главнымъ образомъ возбужденіемъ и поддержаніемъ вниманія учениковъ. Чѣмъ внимательнѣе ученики относятся къ предмету учебныхъ занятій. тѣмъ болѣе ясныя и отчетливыя представленія и понятія они выносятъ.

Для поддержанія вниманія учениковъ существеннымъ условіемъ служитъ внимательное отношеніе самого учителя къ занятію въ классѣ. Если учитель внимательно относится ко всему, что дѣлается въ классѣ, онъ тѣмъ самымъ способствуетъ поддержанію въ ученикахъ внимательности. Если же, наоборотъ, учитель разсѣянъ, часто перебѣгаетъ отъ одного предмета къ другому, выказываетъ нѣкоторую забывчивость, пропускаетъ безъ вниманія отвѣты учениковъ, то и ученики начинаютъ проявлять невнимательность, не достаточно серьезно относятся къ предмету занятій. Не менѣе существеннымъ условіемъ къ поддержанію вниманія учениковъ служитъ предложеніе соотвѣтствующей пищи для ихъ душевной дѣятельности. Если во время урока ученики въ своихъ учебныхъ занятіяхъ находятъ содержаніе для своей учебной дѣятельности, и если это содержаніе для нихъ посильно и представляетъ нѣкоторый интересъ, они внимательно относятся къ занятію учебнымъ предметомъ. Если же, наоборотъ, занятія учебнымъ предметомъ не представляютъ нужнаго содержанія для ихъ душевной дѣятельности, или если это содержаніе для нихъ непосильно и не интересно, они невольно проявляютъ невнимательность. Искусство учителя состоитъ въ умѣньи такъ проработывать съ учениками учебный матеріалъ, чтобы они въ немъ всегда находили себѣ пищу для душевной дѣятельности.

Важное значеніе для поддержанія вниманія учениковъ имѣетъ также устраненіе по возможности всего того, что можетъ невольно отвлекать вниманіе учениковъ отъ предмета занятій. Учитель, напр., передъ началомъ еще урока велитъ ученикамъ спрятать въ столъ тѣ вещи, которыя не нужны во время занятій и которыя, находясь передъ глазами учениковъ, могутъ отвлекать ихъ отъ предмета занятій. Не менѣе того, для внимательности учениковъ важно также и то, чтобы они по возможности всегда имѣли передъ собой учителя. Слѣдовательно, учителю нужно занимать такое мѣсто въ классѣ, чтобы имѣть возможность видѣть всѣхъ учениковъ класса и быть видимымъ всѣми учениками класса. Учителю слѣдуетъ по возможности всегда быть передъ учениками. Постоян-

ное перехаживаніе его изъ угла въ уголъ мѣшаетъ внимательности учениковъ, такъ какъ при этомъ ученики должны постоянно поворачивать глаза и голову въ ту сторону, куда направляется учитель, что мѣшаетъ внимательности. Учитель, когда нужно, проходитъ между скамьями, для просмотра работъ учениковъ, подходитъ то къ тому, то къ другому ученику, но никогда не упускаетъ изъ виду всѣхъ учениковъ класса.

14. Такъ какъ вниманіе дѣтей вообще скоро утомляется, а потому понятно, что они не въ состояніи просидѣть цѣлый урокъ съ одинаково-напряженнымъ вниманіемъ. Вслѣдствіе этого является необходимость давать имъ небольшой отдыхъ среди урока. Отдыхъ этотъ состоитъ или въ перемѣнѣ предмета занятій, или въ томъ, что учитель предлагаетъ ученикамъ нѣсколько разъ встать и сѣсть, произвести гимнастическія движенія, или же предлагаетъ имъ спѣть пѣсенку. Дѣти отдохнутъ нѣсколько и снова примутся за работу съ должнымъ вниманіемъ.

15. Важное значеніе для успѣшности занятій имѣетъ оживленное веденіе урока. Оживленіе это заключается во внутреннемъ живомъ отношеніи учителя и учениковъ къ работѣ. Такое отношеніе поддерживается, главнымъ образомъ, учителемъ. Онъ возбуждаетъ мышленіе учениковъ, поддерживаетъ дѣятельное участіе ихъ въ классной работѣ, даетъ, такъ сказать, тонъ всей классной работѣ. Живое участіе учениковъ и учителя отражается неминуемо во внѣ, въ голосѣ, въ движеніяхъ и т. п. Безъ собственнаго внутренняго живаго участія къ работѣ учителю невозможно было бы поддержать то оживленіе, тотъ интересъ учениковъ къ работѣ, которые должны царить во время урока. Одною внѣшнею торопливостью или подвижностью нельзя замѣнить того оживленія, которое есть результатъ возбужденнаго интереса къ дѣлу.

16. Всѣ дѣйствія учителя въ классѣ должны носить отпечатокъ цѣлесообразности и служить, гдѣ можно, примѣромъ для учениковъ. Пишетъ ли учитель на доскѣ, онъ долженъ писать четко, разборчиво и, по возможности, красиво, чтобы его письмо служило примѣромъ для учениковъ. Читаетъ ли онъ ученикамъ, онъ долженъ читать громко, выразительно, чтобы дѣти видѣли въ его чтеніи примѣръ для подражанія. Показываетъ ли онъ ученикамъ предметъ, долженъ показывать его такъ, чтобы всѣ ученики его видѣли и при томъ чтобы видѣли всѣ тѣ части, которыя нужно видѣть и т. п.

Весь урокъ учитель ведетъ согласно съ изложенными выше дидактическими требованіями. Онъ прибѣгаетъ, напр., къ наглядности при обогащеніи учениковъ нужными представленіями и понятіями, возбуждаетъ самодѣятельность учениковъ при проработкѣ съ ними учебнаго матеріала, прибѣгаетъ къ практическимъ упражненіямъ для закрѣпленія пріобрѣтенныхъ учениками знаній.

17. Проработавши съ учениками предназначенный къ уроку учебный матеріалъ, учитель старается обобщить все проработанное.

Онъ заставляетъ одного — другаго ученика повторить въ системѣ всѣ знанія, пріобрѣтенныя учениками во время урока.

Для облегченія ученикамъ обобщенія проработаннаго, учитель иногда привлекаетъ ихъ къ обобщенію по частямъ, а затѣмъ уже привлекаетъ къ обобщенію и всего проработаннаго. Иногда онъ и самъ излагаетъ въ системѣ все проработанное въ классѣ. Изложеніе учениками или учителемъ въ системѣ проработаннаго въ классѣ составляетъ важное условіе для отчетливости пониманія и прочности усвоенія учебнаго матеріала.

Предлагая ученикамъ работу на домъ, учитель еще до конца урока говоритъ имъ опредѣленно, ясно, что они должны приготовить къ слѣдующему уроку. Предложивши работу, не мѣшаетъ спросить хоть одного ученика, что задано къ слѣдующему уроку и какъ слѣдуетъ исполнять заданное.

18. Въ заключеніе слѣдуетъ сказать, что очень важное значеніе для правильности и успѣшности веденія урока имѣетъ поддержаніе порядка или дисциплины во время урока. Дисциплина во время урока поддерживается, главнымъ образомъ, бдительностью учителя, его распорядительностью и правильнымъ веденіемъ классной работы. Если классная работа идетъ оживленно, если ученики заняты дѣломъ, имъ некогда нарушать классную дисциплину.

I.

РАЗВИТІЕ УСТНОЙ РѢЧИ.

1. Значеніе развитія устной рѣчи дѣтей. — 2. Условія, благопріятствующія развитію языка дѣтей въ до-школьный періодъ: а) правильная рѣчь окружающихъ; б) упражненіе въ словесной передачѣ своихъ мыслей; в) обогащеніе представленіями и понятіями, съ обозначеніемъ ихъ словами.

1. Языкъ, рѣчь служитъ орудіемъ мышленія. Чѣмъ свободнѣе человѣкъ владѣетъ языкомъ, тѣмъ мышленіе его можетъ совершаться легче. Нерѣдко процессъ мышленія затрудняется недостаткомъ словъ или выраженій.

Слова языка, служа обозначеніемъ понятій, способствуютъ удержанію ихъ въ сознаніи: не будучи закрѣплены словомъ, понятія не удержались бы въ сознаніи. Кромѣ того, слова языка способствуютъ уясненію и исправленію понятій. Обозначивъ словами понятія, образовавшіяся изъ немногихъ однородныхъ представленій, и потому не вполнѣ точныя, не вполнѣ вѣрныя, ребенокъ, ознакамливаясь съ новыми однородными представленіями, исправляетъ свои невѣрныя и неточныя понятія.

Посредствомъ языка каждый индивидуумъ воспринимаетъ духовное богатство того общества, среди котораго живетъ. Юное по колѣніе главнымъ образомъ посредствомъ языка воспринимаетъ отъ старшаго поколѣнія понятія, идеи, убѣжденія. Научныя свѣдѣнія оно тоже воспринимаетъ при посредствѣ языка.

Далѣе, языкъ, рѣчь служитъ главнымъ средствомъ общенія между людьми. Общеніе это въ значительной мѣрѣ затруднялось бы при слабомъ развитіи рѣчи. Въ практической жизни человѣкъ нерѣдко очень много теряетъ отъ неумѣнья выразить толково, ясно свои мысли.

Изъ всего сказаннаго видно, какое важное значеніе имѣетъ

языкъ и, слѣдовательно, насколько необходимо заботиться о развитіи устной рѣчи дѣтей.

2. Языкъ начинаетъ развиваться у ребенка еще задолго до начала обученія его въ школѣ. Изложимъ условія, благопріятствующія правильному развитію устной рѣчи дѣтей еще въ дошкольный періодъ.

а) Языкъ развивается путемъ подражанія рѣчи окружающихъ. Какъ говорятъ окружающіе ребенка, такъ научается говорить и самъ ребенокъ. Если ребенокъ постоянно слышитъ рѣчь правильную, чистую, онъ и самъ научается говорить правильно. Если же, наоборотъ, онъ слышитъ постоянно неправильную рѣчь, онъ и самъ пріучается говорить также неправильно. Слѣдовательно, очень важно для развитія рѣчи ребенка, чтобы окружающіе его говорили по возможности всегда правильно. Говоря въ присутствіи ребенка неправильно или, что то же, коверкая рѣчь, мѣшаютъ развитію въ немъ правильной рѣчи.

Пріучившись съ дѣтства къ неправильной рѣчи, человѣкъ не въ состояніи будетъ и впослѣдствіи, въ зрѣлые годы, отучиться отъ неправильностей рѣчи и пріучиться къ болѣе правильной рѣчи. Привычка, пріобрѣтенная въ дѣтствѣ, будетъ всегда заявлять о себѣ.

б) Вторымъ существеннымъ условіемъ развитія языка ребенка служитъ упражненіе. Ребенокъ обыкновенно достаточно упражняетъ свою рѣчь, если его ничто не стѣсняетъ. Онъ любитъ передавать другимъ свои впечатлѣнія. Общество сверстниковъ, а также и общество взрослыхъ лицъ, умѣющихъ разговаривать съ ребенкомъ,— лучшая сфера для упражненія его рѣчи.

Для болѣе успѣшнаго упражненія рѣчи ребенка не мѣшаетъ иногда вызывать его на передачу впечатлѣній, воспринятыхъ отъ такихъ или иныхъ предметовъ окружающей дѣйствительности.

в) Языкъ есть внѣшнее выраженіе внутреннихъ, психическихъ явленій; слова языка служатъ обозначеніемъ образовавшихся въ душѣ понятій. Если образовалось у ребенка понятіе или представленіе, онъ самъ стремится выразить его. При правильномъ развитіи мышленія и рѣчи, ребенокъ обладаетъ такимъ количествомъ словъ, сколько у него понятій или представленій. Уклоненіе отъ этого не можетъ быть желательнымъ.

Изъ этого видно, что, кромѣ обогащенія ребенка словами и упражненія его рѣчи, существеннымъ условіемъ для развитія его языка служитъ также обогащеніе его представленіями и понятіями. Окружающая ребенка природа, окружающіе его естественные и искусственные предметы и явленія представляютъ обильный матеріалъ для обогащенія его понятіями и представленіями. Не нужно только мѣшать ему обогащаться ими, напротивъ, слѣдуетъ помогать такому обогащенію его. Помощь эта заключается въ томъ, что мать, отецъ или другое лицо, воспитывающее ребенка, обращаетъ вниманіе его на тѣ или другіе предметы и на качества и дѣйствія ихъ, и такимъ образомъ ознакамливаетъ его съ ними.

Ознакамливаясь съ предметами и явленіями, ребенокъ составляетъ представленія и понятія о нихъ. Выражая словами наблюдаемое въ предметахъ и явленіяхъ, онъ развиваетъ свою рѣчь. Для того, чтобы ребенокъ обратилъ вниманіе на предметы и ихъ качества и выразилъ замѣчаемое словами, предлагаютъ ему вопросы о показываемыхъ предметахъ и ихъ качествахъ.

Конечно, ознакомленіе ребенка съ окружающими предметами и явленіями и обогащеніе его рѣчи ведется не въ видѣ систематическаго обученія или правильныхъ уроковъ, а, такъ сказать, при всякомъ удобномъ случаѣ.

Предметное или наглядное обученіе.

Чѣмъ вызывается необходимость предметнаго обученія въ школѣ?

При правильномъ воспитаніи, дѣти еще до поступленія въ школу должны пріобрѣсти значительное количество ясныхъ и вѣрныхъ представленій и понятій, должны развить настолько свою устную рѣчь, чтобы въ состояніи были выразить свои дѣтскія мысли довольно полно и правильно, и должны настолько дисциплинировать свое вниманіе, чтобы въ состояніи были не разсѣиваясь разсматривать предметы и такимъ образомъ знакомиться съ ними.

Принявъ такихъ дѣтей въ школу, учитель, конечно, имѣлъ бы возможность приступить съ ними прямо къ изученію грамоты, письма, счета и т. п., не имѣя надобности прибѣгать къ какому-нибудь особенному средству для развитія ихъ рѣчи, мышленія и вниманія. Но такъ какъ въ большинствѣ случаевъ дѣти при поступленіи въ школу приносятъ съ собою малый запасъ ясныхъ понятій и представленій, — крайне не развитую рѣчь и почти совсѣмъ не дисциплинированное вниманіе, а потому на первыхъ порахъ учителю приходится прибѣгать къ такъ называемому «предметному обученію», для развитія рѣчи, мышленія и вниманія дѣтей настолько, чтобы они въ состояніи были успѣшно заниматься школьными учебными предметами.

Скажемъ, что такое «предметное обученіе», изложимъ о цѣляхъ его, о подборѣ матеріала для «предметнаго обученія» и о веденіи «предметнаго обученія» въ школѣ. *)

*) Многое изъ излагаемаго ниже о «предметномъ обученіи» имѣетъ мѣсто и по отношенію къ ознакомленію дѣтей съ окружающими ихъ предметами еще до поступленія ихъ въ школу.

Что такое «предметное обученіе»? Цѣли и примѣнимость «предметнаго обученія».

«Предметное» или «наглядное обученіе» состоитъ въ томъ, что ученики подъ руководствомъ учителя разсматриваютъ предметы или изображенія ихъ, замѣчаютъ ихъ признаки и выражаютъ замѣчаемое словами.

Цѣлью «предметнаго» или «нагляднаго обученія» служатъ:

а) Развитіе рѣчи учениковъ. Подмѣчая въ разсматриваемомъ предметѣ признаки и выражая ихъ предложеніями, ученики упражняютъ свою рѣчь. Если у нихъ нѣтъ въ запасѣ слова для обозначенія замѣчаемаго признака или свойства предмета, они, естественно, чувствуютъ нѣкоторое затрудненіе и, услышавъ нужное слово, легко и твердо запоминаютъ его. Такимъ образомъ обогащается запасъ словъ учениковъ.

По разсмотрѣніи сторонъ или признаковъ предмета, ученики, по требованію учителя, даютъ цѣльный разсказъ о разсмотрѣнномъ предметѣ и такимъ образомъ пріучаются къ послѣдовательному и полному разсказу.

По своему вліянію на развитіе рѣчи учениковъ «предметное» или «наглядное обученіе» естественно входитъ въ составъ обученія отечественному языку.

Кромѣ развитія рѣчи учениковъ, «предметное» обученіе способствуетъ также къ достиженію и другихъ, важныхъ въ образовательномъ отношеніи, цѣлей, а именно:

б) Оно способствуетъ развитію наблюдательности учениковъ. При «предметномъ обученіи» приходится разсматривать, наблюдать, замѣчать. А это ведетъ къ выработкѣ навыка къ наблюденію. Самый порядокъ разсмотрѣнія съ учителемъ предметовъ можетъ послужить для учениковъ образчикомъ для самостоятельнаго разсмотрѣнія окружающихъ ихъ предметовъ. Форма и планъ, по которымъ разсматривался тотъ или другой предметъ съ учителемъ, могутъ послужить ученикамъ формой и планомъ для самостоятельнаго разсмотрѣнія однородныхъ предметовъ. Если разсматривался въ классѣ, напр., голубь, при чемъ обращено вниманіе на его форму, клювъ, крылья, ноги, на образъ его жизни и т. п., то при разсмотрѣніи дома другихъ птицъ ученикъ будетъ обращать вниманіе на тѣ же признаки ихъ. Глазъ его не будетъ уже скользить по предметамъ, безъ всякаго слѣда для души, но будетъ останавливаться на нихъ.

в) Вмѣстѣ съ развитіемъ наблюдательности, «предметное обученіе» ведетъ къ изощренію внѣшнихъ чувствъ и преимущественно — чувства зрѣнія. Внѣшнія чувства изощряются посредствомъ воспріятія впечатлѣній и различенія воспринимаемыхъ впечатлѣній. При «предметномъ обученіи» ученикамъ приходится постоянно воспринимать впечатлѣнія отъ разсматриваемыхъ предметовъ и различать эти впечатлѣнія.

Наибольшее количество воспріятій при «предметномъ обученіи» приходится на чувство зрѣнія, отчего это чувство и развивается сильнѣе другихъ. Глазъ пріучается не только смотрѣть, но и *видѣть*, т. е. замѣчать, различать предметы и признаки ихъ.

г) Предметное обученіе способствуетъ развитію вниманія учениковъ. Видя предъ глазами предметъ, ученики, будучи побуждаемы вопросами учителя, обращаютъ свое вниманіе на требуемую сторону предмета. А это, повторяясь, содѣйствуетъ развитію способности останавливаться своимъ вниманіемъ на тѣхъ предметахъ или на тѣхъ сторонахъ ихъ, на которыхъ слѣдуетъ остановиться.

д) Предметное обученіе содѣйствуетъ обогащенію учениковъ вѣрными, точными и ясными представленіями и исправленію и пополненію въ нихъ неясныхъ, неточныхъ и невѣрныхъ представленій. Это обстоятельство, кромѣ, такъ сказать, матеріальной пользы, имѣетъ и формальное значеніе. Умъ ученика, обогащенный ясными и живыми представленіями, не остается въ бездѣйствіи, но постоянно переработываетъ эти представленія, комбинируетъ ихъ; а каждая умственная переработка подвигаетъ его постоянно впередъ на пути совершенствованія. Кромѣ того, обогащеніе ясными и вѣрными представленіями и исправленіе невѣрныхъ важно еще и потому, что вліяетъ на вѣрность сужденій ученика. Извѣстно, что вѣрность сужденій зависитъ не только отъ логичности выводовъ, но также и отъ вѣрности матеріала.

е) Предметное обученіе способствуетъ развитію мышленія. Не говоря уже о томъ, что оно представляетъ матеріалъ для мышленія, но и самый процессъ веденія «предметнаго обученія» служитъ лучшимъ упражненіемъ мышленія учениковъ. Подмѣчая въ разсматриваемомъ предметѣ признаки и приписывая ихъ предмету, ученики судятъ. Сравнивая предметы и признаки ихъ, т. е. показывая ихъ сходство и различіе, они тоже мыслятъ. Объясняя причину, цѣль существованія предмета, — они тоже мыслятъ и т. д. Дѣятельность же мышленія ведетъ къ развитію мыслительной способности.

ж) Наконецъ, «предметное обученіе», ознакамливая учениковъ съ предметами окружающей дѣйствительности, можетъ служить подготовительною ступенью къ изученію учебныхъ предметовъ, разсматривающихъ эту дѣйствительность.

Изъ указанныхъ цѣлей, преслѣдуемыхъ при «предметномъ» или «наглядномъ обученіи», видно, что это обученіе можетъ служить сильнымъ орудіемъ въ рукахъ начальнаго учителя для поднятія уровня душевнаго развитія и обогащенія языка учениковъ, только что поступившихъ въ школу, а въ рукахъ матери или воспитателя для душевнаго развитія дѣтей еще въ до-школьный возрастъ ихъ.

Въ до-школьный возрастъ дѣтей «предметное обученіе», какъ уже сказано, не имѣетъ характера систематическихъ уроковъ; напротивъ, оно имѣетъ характеръ обыкновеннаго ознакомленія ребенка съ окружающею дѣйствительностью, причемъ мать или воспитатель обращаетъ его вниманіе на тѣ или другіе предметы и

своими, умѣстно предлагаемыми, вопросами побуждаетъ его выражать предложеніями замѣчаемое въ предметахъ.

Въ начальныхъ школахъ «предметное обученіе» принимаетъ характеръ систематическихъ школьныхъ занятій и имѣетъ мѣсто, какъ самостоятельный предметъ занятій, преимущественно на первыхъ порахъ, пока ученики не научатся читать и не перейдутъ къ изученію учебныхъ предметовъ.

Когда дѣти научатся читать и перейдутъ къ изученію учебныхъ предметовъ, «предметное обученіе» можетъ уступить мѣсто этимъ предметамъ, которые должны преподаваться непремѣнно наглядно. Предметное обученіе, такимъ образомъ, является въ школѣ естественною переходною ступенью отъ домашней жизни дѣтей, при чемъ они непринужденно, безъ системы, ознакамливались съ окружающею дѣйствительностью, къ школьнымъ систематическимъ занятіямъ, и сглаживается тотъ скачокъ, который дѣлали прежнія школы и о которомъ говоритъ Песталоцци: «Послѣ пяти лѣтъ блаженной жизни дѣтей, вдругъ уносятъ отъ ихъ глазъ всю природу и тирански останавливаютъ непринужденное, свободное ихъ развитіе». *)

---

*) «Предметное» или «наглядное обученіе» развилось мало по-малу изъ принципа наглядности при обученіи вообще. Педагоги, выясняя необходимость наглядности при обученіи вообще, тѣмъ самымъ подготовляли возникновеніе «предметнаго» или «наглядаго обученія».

Мысль о необходимости воспріятій отъ дѣйствительныхъ предметовъ для образованія истинныхъ знаній была высказана еще древними мыслителями. Но мысль эта была забыта въ послѣдующіе вѣка. Въ періодъ схоластическаго ученія она не имѣла никакого практическаго примѣненія.

Среди схоластики и чисто механическаго ученія возвысилъ свой голосъ Бэконъ Веруламскій (въ концѣ XVI и началѣ XVII стол.). Въ противоположность современному, чисто словесному обученію, онъ сталъ требовать, чтобы пріобрѣтеніе знаній опиралось на непосредственное воспріятіе впечатлѣній отъ изучаемыхъ предметовъ, чтобы ученіе начиналось съ разсматриванія и наблюденія вещей, т. е. предметовъ и явленій природы. «Все состоитъ въ томъ, говоритъ Бэконъ, чтобы мы никогда не отвращали глазъ духа нашего отъ самыхъ вещей и воспринимали образы ихъ такъ, какъ они есть». «Познанія о предметахъ природы должны быть почерпаемы изъ нихъ самихъ путемъ индуктивнымъ, а не изъ нашихъ отвлеченныхъ понятій».

Бэконъ по своей дѣятельности не былъ педагогомъ и лично не могъ имѣть особенно значительнаго вліянія на обученіе въ начальной школѣ; но онъ высказалъ идеи, которыя стали развивать и примѣнять къ дѣлу другія лица.

Идеи Бэкона сталъ развивать Ратихій. «Все должно быть основано, говоритъ Ратихій, на наблюденіи и опытѣ. Не нужно заставлять дѣтей заучивать на память то, что ими не сознано, съ чѣмъ они не соединяютъ извѣстнаго представленія».

Наиболѣе ясно, убѣдительно и практично изложилъ о необходимости наглядности обученія славянскій педагогъ Амосъ Коменскій (въ XVII ст. + 1671 г.), а потому справедливо его считаютъ отцомъ наглядаго обученія. «Школа поступаетъ ошибочно, говоритъ Коменскій, начиная не съ вещи, а со словъ. Вещь есть сущность, слово — только знакъ; вещь — тѣло, слово — только одежда». «Вещь и слово слѣдуетъ сообщать совмѣстно, причемъ готовое уже содержаніе (вещь) облекается въ слово».... «Примѣры должны предшествовать правиламъ; матеріалъ долженъ предшествовать формѣ».... «Сначала слѣдуетъ упражнять чувства (внѣш-

Подборъ матеріала для предметнаго обученія. — Картины.

При подборѣ матеріала для предметнаго обученія слѣдуетъ руководствоваться цѣлями этого обученія, развитіемъ учениковъ, временемъ и мѣстомъ, гдѣ живутъ ученики, и средой, къ которой они

нія), потомъ память, затѣмъ умъ и разсудокъ; ибо науки начинаются съ чувственныхъ воспріятій, которыя воображеніе сообщаетъ памяти; потомъ умъ посредствомъ индукціи выводитъ общія истины изъ отдѣльныхъ воспріятій; наконецъ точное знаніе образуется изъ сужденій о томъ, что достаточно понято»....

«Обученіе должно начинаться съ наглядnаго разсматриванія вещей. Изъ такого разсматриванія образуется опредѣленное, ясное знаніе». «Не тѣнь предметовъ должно давать юношамъ, а самые предметы, которые возбуждали бы чувство и воображеніе».

«Воспринятое чувствами сильно запечатлѣвается въ памяти; поэтому весьма полезно при обученіи воздѣйствовать на внѣшнія чувства. Всѣ части предметовъ, равно какъ и отношенія ихъ, должны быть разсматриваемы учениками основательно. Различія вещей должны быть ясно усвоены».... «При наглядномъ обученіи слѣдуетъ начинать съ предметовъ ближайшихъ и оканчивать отдаленными»...

«Истина и достовѣрность познанія основывается на свидѣтельствѣ внѣшнихъ чувствъ. Если намѣреваются внѣдрить въ учащихся истинное и вѣрное познаніе вещей, то безусловно необходимо, чтобы все преподавалось посредствомъ собственнаго наблюденія и чувственной наглядности».... «Все должно быть предоставляемо внѣшнимъ чувствамъ, насколько возможно: видимое — зрѣнію, слышимое — слуху, обоняемое — обонянію, вкушаемое — вкусу и осязаемое — осязанію; если же что-нибудь можетъ быть одновременно воспринято нѣсколькими чувствами, то и слѣдуетъ предоставлять этотъ предметъ этимъ чувствамъ».

«Если бы въ комъ возникло сомнѣніе въ возможности предоставить все чувствамъ, и духовное и отсутствующее (что есть и образуется на небѣ и въ нѣдрахъ земли, и въ заморскихъ странахъ), тотъ пусть не забываетъ, что *высшее можетъ найти выраженіе въ низшемъ, отсутствующее въ присутствующемъ, невидимое въ видимомъ*».

Собственно «предметное обученіе» Коменскій назначаетъ для дѣтей до 6-ти лѣтняго возраста, находящихся еще въ родительскомъ домѣ или, какъ выражается самъ Коменскій, въ «материнской школѣ». «Здѣсь, въ материнской школѣ, полагается, чрезъ воспріятіе отъ окружающихъ предметовъ, начало всему тому, что слѣдуетъ изучать человѣку. Онъ, напримѣръ, можетъ узнать, что такое вода, земля, воздухъ, огонь, дождь, снѣгъ, ледъ, камень, желѣзо, дерево, растеніе, птица, рыба, рогатый скотъ.... Равнымъ образомъ онъ можетъ знакомиться съ названіемъ и назначеніемъ различныхъ органовъ своего тѣла, по крайней мѣрѣ, внѣшнихъ. Все это усвоивается легко и служитъ основаніемъ тѣхъ наукъ, которыя будетъ изучать впослѣдствіи».

«Я всегда старался, говоритъ Коменскій, чтобы рѣчь дѣтей заключала лишь то, что они самостоятельно обняли духомъ, что запечатлѣлось въ душѣ ихъ — какъ живой образъ, возникшій изъ созерцанія самаго предмета».

Мысль Коменскаго о наглядности обученія, развитая въ его сочиненіяхъ, находитъ, между прочимъ, свое выраженіе въ его книгѣ для «предметнаго обученія» съ картинами, называемой «Міръ въ картинахъ» (Orbis pictus).

Руссо съ своей стороны тоже способствовалъ своимъ педагогическимъ сочиненіемъ («Эмиль или о воспитаніи») разъясненію необходимости наглядности при обученіи. Онъ тоже возставалъ противъ однѣхъ только фразъ, для которыхъ нѣтъ у обучающихся точныхъ и ясныхъ образовъ и представленій. «При обученіи не должно допускать ничего механическаго, не должно давать заучивать на память прежде, чѣмъ понято, не должно быть словъ безъ вещей, никакихъ зна-

принадлежатъ. Слѣдовательно, подборъ матеріала не долженъ обусловливаться случайностью или прихотью учителя.

Міръ животныхъ, растеній, минераловъ, различнаго рода издѣлія и произведенія рукъ человѣческихъ — все это представляетъ тотъ запасъ, изъ котораго учитель можетъ выбирать предметы для разсмотрѣнія съ учениками.

ковъ безъ означаемыхъ ими предметовъ». «Эмиль не долженъ имѣть другой книги, кромѣ міра, ни другаго обученія, кромѣ факта и опыта; для мальчика очень важно научиться наблюдать, узнать методы изученія наукъ, чтобы впослѣдствіи самому примѣнять эти методы».

Роховъ, педагогъ прошедшаго столѣтія, съ своей стороны, говоритъ о необходимости наглядnаго обученія. «Первоначальное обученіе дѣтей, по его словамъ, должно быть вообще насколько возможно наглядно и занимательно. Учитель не долженъ начинать обученіе въ начальной школѣ прямо по книгѣ, но долженъ вести съ дѣтьми легкія, доступныя ихъ пониманію бесѣды о различныхъ, непосредственно дѣйствующихъ на ихъ чувства, предметахъ. Онъ долженъ прежде всего пробуждать и упражнять внимательность дѣтей, учить ихъ — надлежащимъ образомъ пользоваться внѣшними чувствами, правильно видѣть и слышать, многое воспринимать и вѣрно передавать видѣнное и слышанное. Учитель съ самаго начала долженъ заботиться о развитіи въ ученикахъ умѣнья правильно выражаться».

Фребель провелъ принципъ наглядности во всѣхъ играхъ и упражненіяхъ, предложенныхъ имъ дѣтямъ. Самый первый даръ (мячикъ) предназначенъ для непосредственнаго ознакомленія ребенка съ формой и цвѣтомъ предмета. Самая послѣдовательность, съ которою Фребель предлагаетъ дары, одинъ послѣ другаго, основана на постепенности воспріятія.

Песталоцци (1746—1826) своими трудами окончательно разъяснилъ важность наглядности при первоначальномъ развитіи рѣчи и языка. «Прежде всего нужно, говоритъ Песталоцци, пробудить спящія чувства дѣтей, предохранить ихъ отъ пустословія и дать ихъ рѣчи содержаніе изъ внѣшняго и внутренняго опыта». «Словесному ученію должны предшествовать реальныя знанія».

«Все обученіе должно основываться на наглядности и все первоначальное обученіе должно быть только наглядnымъ обученіемъ». «Начало всякаго ученія есть *наглядное воспріятіе;* цѣль — ясное пониманіе». «Наглядное воспріятіе, по опредѣленію Песталоцци, есть ни что иное, какъ присутствіе внѣшнихъ предметовъ передъ нашими органами чувствъ и произведеніе ими соотвѣтствующаго впечатлѣнія въ сознаніи человѣка». Подъ «органами чувствъ» Песталоцци разумѣлъ, главнымъ образомъ, *глаза* и *уши*, такъ что подъ «наглядnымъ воспріятіемъ» онъ понималъ все, что человѣкъ воспринимаетъ посредствомъ зрѣнія и слуха.

«Нужно заботиться, чтобы дѣти имѣли различные предметы для разсмотрѣнія и чтобы они разсматривали ихъ раздѣльно, вблизи, а не въ массѣ или въ туманной дали». «Слѣдуетъ показывать дѣтямъ типическіе экземпляры, которые бы ясно характеризовали предметъ и свойства его, а не блѣдныя и неправильныя изображенія».

«Изъ нагляднаго разсматриванія предмета возникаетъ прежде всего его названіе, отъ названія предмета слѣдуетъ перейти къ указанію его свойствъ, т. е. къ его описанію; наконецъ, отъ яснаго описанія — къ опредѣленію, выражающему ясное понятіе о предметѣ. Достоинство этого окончательнаго результата зависитъ отъ правильнаго нагляднаго созерцанія. Опредѣленія, лишенныя нагляднаго созерцанія, порождаютъ только поверхностныя, неясныя понятія и сужденія».

Песталоцци стремился къ тому, чтобы наглядное обученіе велось еще до поступленія ребенка въ школу, въ семьѣ, самою матерью, такъ какъ она почти всегда ближе стоитъ къ дѣтямъ, чѣмъ отецъ, и проводитъ съ нимъ все свое время. Онъ хотѣлъ «вложить первоначальное воспитаніе и обученіе въ руки

Само собою разумѣется, что прежде слѣдуетъ подбирать для разсмотрѣнія предметы болѣе легкіе, болѣе простые и доступные ученикамъ и затѣмъ послѣдовательно переходить къ болѣе труднымъ и сложнымъ предметамъ.

Предметы, разсмотрѣніе которыхъ можетъ облегчить ученикамъ разсмотрѣніе другихъ предметовъ, должны быть разсмотрѣны раньше этихъ послѣднихъ. Такъ, напр., разсмотрѣніе извѣстной ученикамъ домашней птицы (утки, курицы и др.) можетъ облегчить разсмотрѣніе другихъ птицъ, менѣе знакомыхъ имъ, а потому разсмотрѣніе первой должно предшествовать разсмотрѣнію послѣднихъ.

Подбираемые для разсмотрѣнія предметы должны быть вѣрны

матерей». Въ одной изъ главъ своего сочиненія «Лингардъ и Гертруда» Песталоцци изображаетъ, какъ мать Гертруда ведетъ обученіе своихъ дѣтей. «Сама жизнь во всемъ своемъ объемѣ, какъ она дѣйствовала на дѣтей, какъ она поражала ихъ, какъ они пользовались ею, служила для Гертруды источникомъ и матеріаломъ при обученіи ихъ. Никогда не упуская дѣтей изъ виду, при своихъ ограниченныхъ средствахъ, Гертруда была удивительно изобрѣтательна и мастерски пользовалась для нравственнаго и умственнаго воспитанія ихъ тѣмъ, что давала жизнь. Она постоянно и въ самыхъ разнообразныхъ случаяхъ обращала вниманіе дѣтей на явленія природы, ихъ окружающія и обнаруживающіяся преимущественно въ жизни домашней — въ кухнѣ, на дворѣ, въ саду, въ лѣсу, въ полѣ. Все, что дѣти испытывали въ своей обыденной и праздничной жизни, всѣ радости и невзгоды — все служило для ученія ихъ. При томъ она учила не въ видѣ послѣдовательныхъ систематическихъ уроковъ, а такъ, какъ учитъ сама жизнь. Помогая матери приготовлять кушанье, разводить огонь, приносить дрова и воду, дѣти наблюдали и посредствомъ этого наблюденія, вынуждаемаго самымъ занятіемъ, изучали дѣйствіе огня, воды, воздуха, вѣтра, дыма, превращеніе дерева въ огонь и пепелъ, переходъ его въ гніеніе, измѣненіе воды въ спокойно стоящемъ сосудѣ и текучемъ источникѣ, превращеніе ея въ ледъ, дождь, снѣгъ, иней, градъ; ея вліяніе на разложеніе соли, на гашеніе огня.... Обученіе счету у Гертруды выходило изъ дѣйствительности и тоже было тѣсно связано съ жизнью; она считала съ дѣтьми, сколько шаговъ въ комнатѣ, считала нити при прялкѣ; точно также она объясняла имъ основныя формы измѣренія путемъ непосредственныхъ возрѣній.... Дѣти всегда были заняты, но не насильственнымъ образомъ, а охотно и самодѣятельно и пріобрѣтали массу знаній не чрезъ длинные разсказы, а посредствомъ изученія самыхъ предметовъ, какъ они представлялись ихъ внѣшнимъ чувствамъ и какъ они измѣнялись въ ихъ глазахъ. Поэтому то, что они знали, знали не вполовину, не какъ-нибудь, а совершенно: это знаніе доведено было въ нихъ до совершенно яснаго сознанія ихъ собственными наблюденіями и упражненіями, и они могли просто, но зато съ силою и точностью выразить и объяснить узнанное».

Послѣ Песталоцци принципъ наглядности, признанный необходимымъ и существеннымъ, разработывался въ примѣненіи къ преподаванію различныхъ учебныхъ предметовъ начальной школы. Кромѣ того, разработывалось и возникшее изъ принципа наглядности такъ называемое «предметное» или «наглядное обученіе», причемъ оно получило нѣсколько направленій, сообразно цѣлямъ, которыя преслѣдовались при этомъ обученіи. Такъ, одни педагоги, имѣя въ виду преимущественно развитіе мышленія и рѣчи учениковъ (напр., Вурстъ, Лангеталь, Грасманъ) подчиняли разсматриваемые предметы извѣстнымъ предвзятымъ общимъ понятіямъ и разсматривали ихъ по отношенію къ этимъ понятіямъ, напр., къ цвѣту; величинѣ, пространству, времени; другіе педагоги, имѣя въ виду какъ развитіе мышленія и рѣчи учениковъ, такъ и обогащеніе ихъ знаніями, разсматривали каждый предметъ особо, со всѣхъ сторонъ, по всѣмъ признакамъ. Лучшіе позднѣйшіе педагоги и, между прочимъ, Дистервегъ придерживаются втораго направленія.

природѣ и заключать въ себѣ всѣ существенные признаки, отличающіе ихъ отъ другихъ предметовъ.

Для разсмотрѣнія въ школѣ слѣдуетъ подбирать предметы покрупнѣе, такъ чтобы всѣ части ихъ были видны всѣмъ ученикамъ.

Тѣ предметы, разсмотрѣніе которыхъ можетъ заинтересовать учениковъ, слѣдуетъ предпочитать разсмотрѣнію тѣхъ предметовъ, разсмотрѣніе которыхъ не можетъ быть для нихъ интереснымъ. Предметы болѣе доступные ученикамъ для нихъ интереснѣе, чѣмъ предметы мало-доступные.

Точно также слѣдуетъ предпочитать разсмотрѣніе тѣхъ предметовъ, которые имѣютъ значеніе для учениковъ и знакомство съ которыми имъ полезно, — тѣмъ предметамъ, знакомство съ которыми не можетъ имѣть никакого значенія для учениковъ и не можетъ быть чѣмъ-нибудь для нихъ полезнымъ. Для крестьянскихъ дѣтей, напр., полезно разсмотрѣть (хоть по модели) устройство земледѣльческихъ орудій, полезно также разсмотрѣть колосья различныхъ хлѣбныхъ растеній и т. п. Для городскихъ же дѣтей полезно разсмотрѣть предметы, имѣющіе примѣненіе въ городской жизни.

При подборѣ предметовъ для «предметнаго обученія» не приходится особенно гоняться за совершенно незнакомыми ученикамъ предметами. Напротивъ, чаще приходится останавливаться на предметахъ, которые болѣе или менѣе имъ знакомы.

При разсмотрѣніи такихъ предметовъ имѣется въ виду уясненіе, приведеніе въ порядокъ и выраженіе посредствомъ точной, правильной и складной рѣчи тѣхъ знаній, которые имѣются въ душѣ учениковъ, но не вполнѣ сознаны ими, не ясны для нихъ.

На урокахъ по «предметному обученію» иногда приходится обращаться къ предметамъ, которыхъ предъ глазами учениковъ нѣтъ, но которые они могутъ представить себѣ, такъ какъ раньше видѣли ихъ. Это бываетъ, напр., тогда, когда предлагается имъ сравнить разсматриваемый предметъ съ раньше разсмотрѣннымъ въ классѣ, или хотя и не разсмотрѣннымъ въ классѣ, но знакомымъ имъ предметомъ, а также въ томъ случаѣ, когда ведется бесѣда о такомъ видѣнномъ учениками предметѣ, который почему-нибудь неудобно принести въ классъ.

Здѣсь кстати замѣтить, что на урокахъ по «предметному обученію» приходится иногда также заводить бесѣду о предметахъ, не подлежащихъ воспріятію внѣшнихъ чувствъ, какъ, напр., о предметахъ отвлеченныхъ. При разсмотрѣніи, напр., голубя заводится, между прочимъ, бесѣда о привычкахъ голубей, о характерѣ ихъ, о томъ, для чего ихъ держатъ при домахъ и т. под. предметахъ, не подлежащихъ воспріятію внѣшнихъ чувствъ.

Въ заключеніе положеній относительно подбора предметовъ для «предметнаго обученія» слѣдуетъ замѣтить, что очень полезно располагать предметы для разсмотрѣнія такимъ образомъ, чтобы у

учениковъ мало-по-малу вырабатывались отъ разсмотрѣнія ихъ общія идеи, заключенія. *)

Говоря о подборѣ предметовъ для разсмотрѣнія съ учениками, слѣдуетъ сказать о *картинахъ* и другихъ изображеніяхъ дѣйствительныхъ предметовъ.

---

*) Приводится здѣсь перечень нѣсколькихъ предметовъ, которые могутъ быть разсматриваемы на урокахъ по «предметному обученію»:

1. Общее разсмотрѣніе классной комнаты. — 2. Домъ и части его; различіе домовъ по матеріалу. — 3. Классная и грифельная доски (сравненіе). — 4. Столъ и стулъ (сравн.). — 5. Перо (стальное и гусиное, — сравненіе). — 6. Чернила (сравнен. съ водой). — 7. Тетрадь (сравн. съ книгой). — 8. Стекло. — 9. Карандашъ и грифель (сравненіе). — 10. Бумага. — 11. Губка. — 12. Мѣлъ — сравн. съ углемъ. — 13. Пила. — 14. Топоръ. — 15. Серпъ. — 16. Молотокъ и гвоздь. — 17. Посуда (глиняная, фарфоровая, стеклянная). — 18. Замокъ и ключъ. — 19. Колокольчикъ. — 20. Разсмотрѣніе по моделямъ земледѣльческихъ орудій. — 21. Разсмотрѣніе лодки (по модели или по воспоминанію). 22. Телега и сани (сравненіе, — на основаніи воспоминанія). — 23. Рѣшето и сито (сравненіе). — 24. Обувь (лапти, кожаная обувь, валенки, — сравненіе). — 25. Разсмотрѣніе металловъ: желѣзо, олово, мѣдь, серебро и др. — 26. Монета (различіе монетъ по металлу и цѣнности). — 27. Разсмотрѣніе вѣсовъ, гирь (разновѣсокъ), безмена (показаніе, какъ пользоваться вѣсами, какъ узнавать, вѣрны ли вѣсы). — 28. Часы (карманные и столовые. Показать, какъ узнавать время на часахъ). — 29. Разсмотрѣніе термометра (показать, какъ узнавать температуру). — 30. Молоко (сравн. съ водою). — 31. Свѣча (различн. роды свѣчъ). — 32. Спички (польза и вредъ). — 33. Мыло. — 34. Сахаръ и соль (сравнен.). — 35. Песокъ, глина и черноземъ (сравн.). — 36. Сравненіе желѣза и мѣди; производства изъ того и другаго. — 37. Разсмотрѣніе дерева (части дерева). — 38. Деревянныя издѣлія. — 39. Разсмотрѣніе цвѣтка. — 40. Разсмотрѣніе плодовъ (яблоко, груша, слива и друг.). — 41. Разсмотрѣніе овощей (картофель, морковь, горохъ, огурецъ). — 42. Чай и кофе (сравн.). — 43. Разсмотрѣніе хвойной и лиственной вѣтки (сравн.). — 44. Разсмотрѣніе и сравненіе вѣтокъ—липы, березы, тополя, яблони, черемухи, рябины. — 45. Разсмотрѣніе колосьевъ (ржи, пшеницы, овса, ячменя, льна). — 46. Подсолнечникъ. — 47. Мука (различіе муки: произвед.). — 48. Хлѣбъ — ржаной и пшеничный (сравн.). — 49. Ленъ и производства изъ него (можетъ быть и сравненіе, напр., льна съ хлопкомъ, нитокъ льняныхъ съ бумажными, матерій бумажныхъ и льняныхъ). — 50. Шелкъ и производства изъ него. — 51. Разсмотрѣніе нѣкоторыхъ правильныхъ геометрическихъ тѣлъ. — 52. Разсмотрѣніе животныхъ: кошка, собака, овца, бѣлка, кроликъ, заяцъ (тутъ можетъ быть сравненіе, напр., собаки и кошки, бѣлки и зайца). — 53. Сравненіе коровы и лошади (по воспоминанію). — 54. Разсмотрѣніе рыбы (щука, окунь, лещъ. Сравн.). — 55. Разсмотрѣніе насѣкомыхъ (пчела [соты, воскъ, медъ], муха, оса, стрекоза, бабочка, жукъ). — 56. Разсмотрѣніе превращеній бабочки: яички, гусеницы, куколка, бабочка. — 57. Разсмотрѣніе птицы: голубь, пѣтухъ, курица, утка и др. (тутъ могутъ быть и сравненія, напр., голубя и курицы, гуся и утки и т. п.). — 58. Яйцо. — 59. Части человѣческаго тѣла. — 60. Разсмотрѣніе человѣческой головы (части ея). — 61. Рука и ея части (эта работа можетъ быть связана съ показаніемъ, какъ держать грифель или перо при письмѣ). — 62. Вода, ледъ, паръ (жидкое, твердое, газообразное). — 63. Дождь, градъ, снѣгъ, иней. — 64. Огонь (добываніе огня). — 65. Бесѣда о временахъ года. — 66. Бесѣда о странахъ свѣта. — 67. Бесѣда о горѣ, озерѣ, рѣкѣ и ручьѣ. — 68. Бесѣда о селѣ, деревнѣ, городѣ. И т. п.

Перечень этотъ, конечно, далеко не обнимаетъ всѣхъ предметовъ, могущихъ подлежать разсмотрѣнію въ классѣ, и не показываетъ порядка, по которому слѣдуетъ подбирать предметы. Расположить предметы, сообразно съ развитіемъ учениковъ и условіями, при которыхъ ведется «предметное обученіе», — дѣло учителя.

Нѣтъ сомнѣнія, что ни картины, ни другаго рода изображенія не могутъ вполнѣ замѣнить собою дѣйствительные предметы. Если нужно познакомить учениковъ съ какимъ нибудь предметомъ, то дѣйствительный предметъ долженъ быть предпочтенъ изображенію. Ученики по картинѣ никогда не составятъ себѣ такого отчетливаго представленія, напр., о дикой уткѣ, какъ въ томъ случаѣ, когда они разсмотрятъ внимательно самую дикую утку.

Но въ тѣхъ случаяхъ, когда почему-нибудь неудобно или невозможно показать ученикамъ дѣйствительный предметъ, очень полезно прибѣгать къ картинамъ. Такимъ образомъ полезно прибѣгать къ картинамъ при ознакомленіи учениковъ съ отдаленными по времени или мѣсту предметами. При ознакомленіи, напр., съ видомъ дѣйствующаго вулкана или съ видомъ пустыни полезно, для наглядности, прибѣгать къ картинѣ. Полезно также прибѣгать къ картинѣ для напоминанія ученикамъ извѣстныхъ уже имъ предметовъ. При этомъ нужно замѣтить, что картины большею частью представляютъ знакомые ученикамъ предметы въ такой или другой обстановкѣ, въ такомъ или иномъ отношеніи между собою, — однимъ словомъ, выражаютъ собою такую или иную мысль, идею, такой или иной характеръ изображенныхъ предметовъ. Разсматривая картину, ученики ознакамливаются не только съ изображенными на ней предметами, но также и съ тою обстановкою или съ тѣми отношеніями, въ какія они поставлены.

Нѣкоторыя картины представляютъ въ увеличенномъ видѣ малые предметы или части предметовъ, разсмотрѣть которые въ дѣйствительности трудно. Понятно, что при ознакомленіи учениковъ съ этими предметами полезно прибѣгать къ картинамъ.

Нужно замѣтить, что картины вообще нравятся дѣтямъ, напоминая имъ видѣнные предметы и возбуждая ихъ воображеніе, и они охотно работаютъ по картинамъ, охотно всматриваются въ нихъ, охотно разсказываютъ по нимъ. А это ведетъ за собою развитіе языка, наблюдательности и воображенія.

Пріучившись разсматривать картины, т. е. представлять подъ изображеніемъ дѣйствительные предметы, ученики сознательнѣе отнесутся къ географическимъ и историческимъ картинамъ, чертежамъ и вообще изображеніямъ.

Раскрашенныя картины обыкновенно живѣе представляютъ предметы и сильнѣе нравятся дѣтямъ, чѣмъ нераскрашенныя, а потому первыя болѣе удобны при обученіи, чѣмъ вторыя.

Само собою разумѣется, что необходимо, чтобы картины, разсматриваемыя съ учениками, были болѣе или менѣе изящно отдѣланы и тѣмъ способствовали развитію эстетическаго чувства ихъ. Безобразныя картины не должны быть даваемы ученикамъ. *)

*) Картины, имѣющіяся нынѣ для разсмотрѣнія съ учениками на урокахъ по «предметному обученію»: 1. Десять раскрашенныхъ картинъ для нагл. обуч. въ школѣ и дома — «Изъ русской жизни и природы», Изд. Фену. — 2. Четыре времени года (4 раскр. карт.) Семенова. — 3. Девять небольшихъ картинъ — Тере-

Веденіе уроковъ по предметному обученію.

Учитель показываетъ ученикамъ предметъ, подлежащій разсмотрѣнію, при чемъ старается держать его такъ, чтобы всѣ ученики видѣли его; по крайней мѣрѣ тѣ части предмета, на которыя учитель желаетъ обратить вниманіе учениковъ, должны быть видны имъ. Если приходится разсматривать небольшой предметъ, такъ что не всѣ ученики могутъ ясно различить его части и признаки, то учитель обноситъ его между столовъ и такимъ образомъ показываетъ его. Случается, что учитель, имѣя въ виду разсмотрѣть такіе мелкіе предметы, которые можно имѣть подъ рукой въ достаточномъ количествѣ, какъ, напр., растенія, цвѣтки,—раздаетъ ученикамъ нѣсколько экземпляровъ на руки.

Показывая предметъ, учитель своими вопросами обращаетъ вниманіе учениковъ на ту или другую его сторону, на тотъ или другой его признакъ. Ученики замѣчаютъ указываемое имъ и выражаютъ замѣчаемое предложеніями.

Иногда, желая возбудить въ ученикахъ сильнѣйшій интересъ къ предмету, подлежащему разсмотрѣнію, учитель своимъ вопросамъ предпосылаетъ или краткій разсказъ, или нѣсколько мѣткихъ замѣчаній о немъ.

Предлагая вопросы о разсматриваемомъ предметѣ, учитель ведетъ дѣло послѣдовательно, по заранѣе обдуманному плану.

Ученики, при наведеніи вопросовъ учителя, разсматриваютъ *части* предмета, *форму* и *видъ*, какъ цѣлаго предмета, такъ и частей его, *расположеніе* частей, *цвѣтъ*, *величину* предмета, обращаютъ вниманіе на *происхожденіе* предмета, на *матеріалъ* его, на *свойства* и *особенности* предмета, на *пользу* или *вредъ* его для человѣка, на *значеніе* его въ практической жизни человѣка и т. п.

Учитель разсматриваетъ съ учениками предметы настолько подробно, насколько это позволяетъ развитіе ихъ. Ясно, что разсмотрѣніе предмета съ малоразвитыми учениками будетъ отличаться, по своей серьезности, отъ разсмотрѣнія его съ болѣе развитыми учениками. Съ постепеннымъ развитіемъ дѣтей и предметы разсматриваются подробнѣе и подробнѣе. Чѣмъ больше ученики занимались разсмотрѣніемъ предметовъ, тѣмъ серьезнѣе, основательнѣе, полнѣе ведется съ ними разсмотрѣніе новыхъ предметовъ.

По разсмотрѣніи нѣсколькихъ сторонъ предмета учитель заставляетъ учениковъ изложить разсмотрѣнное цѣльнымъ разсказомъ и, по выслушаніи его, продолжаетъ предлагать вопросы о другихъ

бенева, съ текстомъ Золотова, изд. «Обществ. польза.» — 4. «Крестьянскій дворъ». Карт. изд. М. кон. Грамотн. — 5. «Міръ въ картинахъ» — Яблонскаго. — 6. Картины для нагляд. обуч. — Вильке. — 7. Атласъ — Шрейбера. — 8. Стѣнные рисунки по естествознанію. Изд. Вольн. -экономич. общ. — 9. 50 картинъ Раре Carpantier. — 10. Библейскія картины. — 11. Историческія картины. И друг.

Собственно, всякая картина можетъ быть предметомъ бесѣды учителя съ учениками если только она по своему содержанію и отдѣлкѣ допускаетъ это.

сторонахъ предмета. По окончаніи разсмотрѣнія предмета учитель заставляетъ учениковъ дать цѣльный разсказъ о всѣхъ разсмотрѣнныхъ сторонахъ предмета. Если признаковъ много и ученикамъ трудно сразу дать цѣльный разсказъ о разсмотрѣнномъ предметѣ, учитель разбиваетъ разсказъ на части. Онъ ставитъ такіе общіе вопросы, отвѣты на которые составили бы требуемыя части разсказа. Для облегченія ученика при его разсказѣ, учитель можетъ, держа передъ классомъ предметъ, указывать на тѣ признаки его, о которыхъ ученикъ долженъ разсказывать.

Во всякомъ случаѣ, необходимо стремиться, чтобы ученики выражали свои познанія о предметѣ, по возможности, полно, ясно и правильно. Не нужно забывать, что прямая цѣль «предметнаго обученія»—развитіе рѣчи учениковъ, а рѣчь развивается посредствомъ упражненія въ устномъ изложеніи своихъ мыслей.

При разсмотрѣніи предмета однороднаго съ раньше уже разсмотрѣнными предметами, учитель не дробитъ своихъ вопросовъ, а предлагаетъ ученикамъ разсказать все, что они подмѣчаютъ въ предметѣ. Выслушавъ отвѣты учениковъ, учитель предлагаетъ имъ вопросы о тѣхъ сторонахъ или признакахъ предмета, которые они не замѣтили или не могли замѣтить.

Послѣ разсмотрѣнія предмета, учитель можетъ заставить учениковъ сравнить его съ другимъ предметомъ, раньше въ классѣ разсмотрѣннымъ, или хотя и не разсмотрѣннымъ, но извѣстнымъ имъ. Впрочемъ, еще и при указаніи на признаки разсматриваемаго предмета учитель можетъ прибѣгать къ сравненію. Вообще къ сравненію предметовъ слѣдуетъ прибѣгать по-чаще. Оно представляетъ умственную дѣятельность, полезную для душевнаго развитія учениковъ, и служитъ лучшимъ средствомъ къ уясненію ими себѣ предметовъ.

Заставляя учениковъ сравнивать данные предметы, учитель, конечно, соображаетъ, что легче имъ замѣтить: сходство или различіе разсматриваемыхъ предметовъ—и сообразно съ этимъ ведетъ сравненіе, переходя отъ того, что легче, къ тому, что труднѣе. Впрочемъ, большею частью ученикамъ бываетъ легче подмѣтить и указать признаки отличные, такъ какъ они прямо бросаются въ глаза, а потому чаще и приходится начинать сравненіе съ нихъ, переходя затѣмъ къ сходнымъ признакамъ.

Для облегченія ученикамъ сравненія, учитель даетъ планъ, по которому они могутъ вести сравненіе.

По разсмотрѣніи предмета очень полезно прочитать ученикамъ статью или стихотвореніе о разсмотрѣнномъ предметѣ или же сказать имъ подходящую къ предмету пословицу или загадку. Статьи или стихотворенія приводятъ въ стройный порядокъ узнанное и содѣйствуютъ развитію рѣчи учениковъ. Прочитанныя статьи ученики разсказываютъ, а стихотворенія иногда заучиваютъ наизусть со словъ учителя или по книгѣ. Пословицы или загадки, относящіяся къ разсмотрѣнному предмету, заставляютъ учениковъ соображать, подбирать подходящіе признаки, однимъ словомъ—мыслить. Кро-

мѣ того, они обогащаютъ учениковъ мѣткими словами и выраженіями.

По окончаніи разсмотрѣнія въ классѣ предмета, учитель можетъ предложить ученикамъ разсмотрѣть такимъ же образомъ дома другой, однородный предметъ и подготовиться къ разсказу объ этомъ предметѣ.

Порядокъ разсмотрѣнія предмета въ классѣ послужитъ ученикамъ указаніемъ при разсмотрѣніи ими предмета дома.

Выслушивая на урокѣ изложеніе учениковъ о разсмотрѣнномъ ими дома предметѣ, учитель своими вопросами и поясненіями пополняетъ пробѣлы въ ихъ наблюденіи и исправляетъ невѣрности въ ихъ изложеніи.

Въ заключеніе общихъ положеній относительно веденія «предметнаго обученія» слѣдуетъ замѣтить, что плодотворное вліяніе этого обученія на развитіе рѣчи учениковъ и на умственное ихъ развитіе во многомъ зависитъ отъ той степени умственной дѣятельности и отъ той мѣры упражненія рѣчи, какую проявляютъ ученики. Существенно необходимо, чтобы ученики, по возможности, сами наблюдали, замѣчали и излагали рѣчью замѣчаемое, а учитель только направлялъ и руководилъ наблюдательностью и мышленіемъ ихъ.

Краткая программа нѣсколькихъ уроковъ по предметному обученію.

I. Разсматривается на урокѣ стекло.

Учитель, показывая ученикамъ обыкновенное оконное стекло, предлагаетъ имъ вопросы:

Что я держу въ рукѣ?—Стекло.—Дайте полный отвѣтъ? (Ученикамъ объяснено уже, что такое полный отвѣтъ).

Разсмотримъ же стекло.

Каково стекло на ощупь? (Учитель употребляетъ слова извѣстныя ученикамъ; съ неизвѣстными имъ словами онъ ознакамливаетъ ихъ). Вы видѣли пухъ, изъ котораго дѣлаютъ подушки: онъ на ощупь твердъ или мягокъ?—Пухъ на ощупь мягокъ.—А стекло на ощупь каково?—(Ученики отвѣчаютъ). *)

Вотъ эта стѣна совершенно гладка?

— Нѣтъ, она шероховата.

А стекло, что у меня въ рукѣ?

— Стекло, что у васъ въ рукѣ, гладко.

Вы видите чрезъ грифельную доску предметъ, который у меня въ рукѣ? А чрезъ книгу? А чрезъ стекло вы видите, что̀ у меня въ рукѣ? (Показываетъ чрезъ стекло предметъ.)

*) Какъ здѣсь, такъ и въ другихъ мѣстахъ отвѣты не приводятся. Они сами собою подразумѣваются.

Каково же, значитъ, это стекло? — Прозрачно. — Всегда ли стекло бываетъ гладкимъ и прозрачнымъ?

Какого цвѣта это стекло? — А какого цвѣта еще бываетъ стекло?

Кто теперь разскажетъ про стекло, что̀ узнали?

— «Стекло твердо, хрупко; оно бываетъ гладкимъ, прозрачнымъ»..... и т. д.

Кто еще повторитъ?

Гдѣ вы видѣли стекло? На что же употребляется стекло? Что дѣлается изъ стекла?

Какую посуду дѣлаютъ изъ стекла?

Откуда получается стекло? (Учитель можетъ дать простой и понятный ученикамъ разсказъ о производствѣ стекла.)

Повторите, изъ чего и какъ получается стекло!

Кто разскажетъ все, что узнали о стеклѣ? (Ученики разсказываютъ; учитель, намѣчая планъ, помогаетъ имъ при ихъ разсказѣ.)

2. Разсматривается яблоко.

Какъ называется предметъ, который я держу въ рукѣ? (Яблоко).

Какого цвѣта яблоко снаружи?

Какой формы яблоко?

(Яблоко разрѣзывается такъ, чтобы видны были гнѣздышки и зерна его).

Какія части яблока?

(Разсматриваются части яблока).

Чѣмъ покрыто яблоко?

Что находится подъ кожицей яблока? — Какого цвѣта мясо яблока?

Что вы видите въ срединѣ яблока? (Зерна).

Прямо ли въ мясѣ лежатъ зерна? (Въ гнѣздышкахъ). Сколько гнѣздышекъ для зеренъ?

Что сдѣлается съ зернышкомъ, если бросить его въ землю?

Какой видъ и цвѣтъ имѣетъ глазокъ яблока?

Назовите всѣ части яблока!

Посредствомъ чего яблоко прикрѣплено къ дереву?

Какъ называются деревья, на которыхъ ростутъ яблоки?

Яблоко вы назвали плодомъ,—какъ же назовете дерево, которое приноситъ плоды?

Какіе вы еще знаете плоды и плодовыя деревья?

Для чего употребляются плоды?

Разскажите все объ яблокѣ! (Идетъ разсказъ).

3. Сравненіе молока и воды.

Въ одномъ стаканѣ—вода, а въ другомъ—молоко.

Сначала разсматривается отдѣльно вода, потомъ — молоко, и затѣмъ уже дѣлается сравненіе молока съ водой.

Учитель спрашиваетъ, какова вода по цвѣту, по запаху, по прозрачности, по плотности,—спрашиваетъ, на что вода употребляется, какая польза человѣку отъ воды, откуда вода получается и т. д.

Послѣ катехизаціи, ученики даютъ цѣльный разсказъ о водѣ.

Учитель беретъ молоко въ стаканѣ и разсматриваетъ его съ учениками съ тѣхъ же сторонъ, съ которыхъ разсматривалась и вода.

Послѣ разсмотрѣнія молока, учитель предлагаетъ ученикамъ вопросы, заставляющіе ихъ сравнивать разсмотрѣнные предметы. Сначала учитель своими вопросами заставляетъ учениковъ обратить вниманіе на отличные признаки: онъ обращаетъ ихъ вниманіе на цвѣтъ того и другаго предмета, на вкусъ, на употребленіе, на то, откуда получается вода и откуда — молоко и т. д.

Указавъ отличные признаки, учитель заставляетъ учениковъ разсказать все, что они узнали объ отличіи воды отъ молока и переходитъ къ разсмотрѣнію сходныхъ признаковъ.

Разсмотрѣвъ сходные признаки, ученики даютъ полный разсказъ о сходствѣ и отличіи разсмотрѣнныхъ предметовъ.

4. Разсмотрѣніе кошки.

Показывая кошку или чучело кошки, учитель предлагаетъ вопросы:

Какое животное (или чучело какого животнаго) у меня въ рукахъ?

Изъ какихъ частей состоитъ тѣло кошки? — Изъ головы, туловища и конечностей. — Дайте полный отвѣтъ!

Разсмотримъ части тѣла кошки. Начнемъ съ головы.

Какую форму имѣетъ голова кошки?

Какія части вы замѣчаете на головѣ кошки?

(Учитель послѣдовательно показываетъ части головы кошки, а ученики ихъ называютъ: глаза, уши, носъ и т. д.)

Для чего служатъ глаза? уши? носъ? и т. д. Какіе глаза у кошки? Какой зрачекъ у кошки?

Отчего кошки ночью могутъ видѣть лучше, чѣмъ человѣкъ или собака?

Какія уши кошки? Чѣмъ отличаются уши кошки отъ ушей зайца? собаки?

Какой носъ кошки: покрытъ онъ шерстью или нѣтъ?

Что вы замѣчаете на верхней губѣ кошки? (Усы).

Что находится во рту кошки? Какіе зубы кошки? Какой языкъ кошки?

Разскажите полнымъ отвѣтомъ, какую форму имѣетъ голова кошки, какія части головы кошки, — и скажите, что знаете о каждой части головы ея!

«Голова кошки имѣетъ форму шарообразную; на ней находятся — глаза, уши, ротъ, носъ, усы. Глаза кошки круглы, зрачки продолговаты; она можетъ расширять ихъ, что она дѣлаетъ, когда нужно видѣть въ сумерки или въ темнотѣ. Уши кошки небольшія, стоятъ прямо. Во рту кошки находятся острые зубы и шероховатый языкъ. Носъ кошки не покрытъ шерстью. На верхней губѣ, по сторонамъ, помѣщаются усы»....

Какое туловище кошки?

Какія конечности кошки?

Сколько пальцевъ на каждой лапкѣ кошки? Какіе когти кошки — острые или тупые? Отчего кошка не стучитъ когтями, когда ходитъ? (Когти кошки втяжные; когда она ходитъ или сидитъ спокойно, она втягиваетъ ихъ).

Когда кошка выдвигаетъ свои когти?

Какой хвостъ кошки: длинный или короткій? подвижной или неподвижной?

Разскажите все, что узнали о туловищѣ и конечностяхъ кошки! (Ученики разсказываютъ).

Чѣмъ покрыто тѣло кошки? Какого цвѣта бываетъ шерсть кошки?

Гдѣ кошки живутъ? (Въ домахъ). Значитъ, кошки — домашнія или дикія животныя? (Домашнія). А есть дикія кошки? (Учитель кратко сообщаетъ ученикамъ о дикихъ кошкахъ).

Чѣмъ кошки преимущественно питаются? (Мясомъ; ловятъ мышей).

Значитъ, кошки къ какимъ животнымъ относятся?

Не видалъ ли кто, какъ кошка ловитъ мышей? Разскажите! (Ученикъ разсказываетъ свои наблюденія надъ ловлею кошкой мышей).

Какъ называется звукъ, который издаетъ кошка? (Мяуканьемъ, мурлыканьемъ.)

Какую пользу приносятъ кошки человѣку? Для чего ихъ держатъ при домахъ? На что̀ идетъ шкурка кошки?

Разскажите, чѣмъ питается кошка, какой она издаетъ звукъ и какую приноситъ пользу человѣку!

Разскажите теперь все, что узнали о кошкѣ. Сначала скажите о частяхъ тѣла кошки, затѣмъ о томъ, какого цвѣта бываютъ кошки, потомъ о пищѣ кошекъ, далѣе о томъ, гдѣ живутъ кошки и, наконецъ, о пользѣ, приносимой кошками человѣку.

Ученикъ разсказываетъ, а учитель помогаетъ ему, подсказывая планъ, по которому слѣдуетъ излагать.

Послѣ разсказа учениковъ, учитель прочитываетъ статью о кошкѣ, хоть изъ «Роднаго слова». Прослушавъ статью о кошкѣ, ученики передаютъ ея содержаніе.

5. Сравненіе кошки съ собакой.

На другой урокъ послѣ разсмотрѣнія кошки, учитель можетъ привлечь учениковъ къ сравненію кошки съ собакой, т. е. къ по-

казанію ихъ отличія и сходства. При этомъ можетъ идти хоть такая проработка:

Прошедшій разъ мы разсмотрѣли кошку, говоритъ учитель, — вы мнѣ скажите, чѣмъ отличается кошка отъ обыкновенной дворовой собаки и въ чемъ они имѣютъ сходство между собою?

Чѣмъ отличается голова кошки отъ головы собаки?

Чѣмъ отличаются ихъ уши? глаза? языкъ?

Чѣмъ отличается хвостъ кошки отъ хвоста собаки?

Чѣмъ отличаются ихъ ноги? Когти у кошки втяжные, а у собаки?

Какой звукъ издаетъ кошка и какой собака?

Для чего держатъ при домахъ кошекъ и для чего держатъ собакъ?

Скажите теперь все, чѣмъ отличается кошка отъ дворовой собаки?

Кто скажетъ, чѣмъ похожа кошка на дворовую собаку? Изъ какихъ частей состоитъ тѣло кошки и собаки? Почему кошку и собаку называютъ млекопитающими?

Скажите, въ чемъ же еще собака и кошка имѣютъ сходство?

Каждый ученикъ подмѣчаетъ какое-нибудь сходство и выражаетъ подмѣченное предложеніями.

Выслушавъ всѣ подмѣченные учениками сходные признаки, учитель заставляетъ одного или двухъ учениковъ разсказать все объ отличіи и сходствѣ кошки и собаки, при чемъ старается, чтобы въ разсказѣ ученика была послѣдовательность, для чего онъ намѣчаетъ планъ разсказа.

6. Разсмотрѣніе голубя.

Показывая ученикамъ живаго голубя или чучело его, учитель предлагаетъ вопросы:

Какъ называется это птица? — Это птица называется голубемъ.

Гдѣ голуби живутъ? — Одни при домахъ, а другіе — на поляхъ

Значитъ, какіе голуби бываютъ? — Домашніе и дикіе.

Разсмотримъ устройство тѣла голубя.

Изъ какихъ частей состоитъ тѣло голубя.

Разсмотримъ голову голубя.

Что вы замѣчаете на головѣ голубя? — На головѣ голубя замѣчаемъ клювъ, глаза. Учитель наводитъ, что на головѣ есть еще и уши (ушныя отверстія).

Какой клювъ у голубя? Отличается клювъ голубя отъ клюва утки? Чѣмъ? А отъ клюва ворона?

Изъ скольких частей состоитъ клювъ голубя? Твердъ онъ или мягокъ?

Учитель обращаетъ вниманіе учениковъ на носовыя отверстія (ноздри) при основаніи клюва и сообщаетъ имъ значеніе этихъ отверстій. (Для дыханія).

Какая шея голубя: длинная или короткая?

Какую форму имѣетъ туловище голубя?

Что находится по бокамъ туловища голубя? — По бокамъ туловища голубя находятся крылья.

Какія крылья у голубя: длинныя или короткія?

Сравненіе по длинѣ съ крыльями другихъ, извѣстныхъ ученикамъ, птицъ.

Для чего служатъ крылья голубю и другимъ птицамъ?

Какой хвостъ у голубя: длинный или короткій?

Для чего служитъ хвостъ у голубя и другихъ птицъ? Онъ служитъ для направленія полета, какъ руль у лодки.

Какія ноги у голубя: длинныя или короткія?

Чѣмъ оканчиваются лапки голубя? — Пальцами.

Сколько пальцевъ на каждой ногѣ и какъ они расположены? Посмотрите и скажите.

Чѣмъ оканчивается каждый палецъ голубя?

Такія ли лапки у голубя, какъ и у утки? — Пальцы утки соединены перепонкой, а пальцы голубя не соединены.

Разскажите теперь все, что узнали о голубѣ: изъ какихъ частей состоитъ его тѣло, — что знаете о каждой части его тѣла.

Ученикъ разсказываетъ. Учитель указываетъ послѣдовательность, въ которой тотъ долженъ разсказывать.

Чѣмъ покрыто тѣло голубя? Какого цвѣта перья голубя? Всѣ ли голуби имѣютъ одинаковый цвѣтъ перьевъ?

Всѣ ли перья одинаковой длины? Гдѣ короче перья и гдѣ длиннѣе? Пересчитайте, сколько самыхъ длинныхъ перьевъ на каждомъ крылѣ и на хвостѣ?

Чѣмъ питается голубь?

Какъ называется звукъ, который издаютъ голуби?

Для чего держатъ при домахъ голубей?

Привыкаетъ ли голубь къ мѣсту, гдѣ живетъ? Краткое сообщеніе о такъ называемой голубиной почтѣ.

Разскажите теперь безъ вопросовъ о цвѣтѣ голубей, о длинѣ ихъ перьевъ, о пищѣ голубей, о звукѣ, который они издаютъ, и о томъ, для чего люди держатъ при домахъ голубей.

Ученикъ разсказываетъ.

Не наблюдалъ ли кто изъ васъ, какъ живутъ голуби, какъ они летаютъ, какъ высиживаютъ и выкармливаютъ своихъ птенцовъ? Разскажите!

Кто разскажетъ теперь все, что узнали о голубяхъ? Ученикъ разсказываетъ.

Учитель предлагаетъ къ слѣдующему уроку разсмотрѣть дома курицу или другую домашнюю птицу, — такъ, какъ разсматривали въ классѣ голубя.

Въ назначенный урокъ учитель выслушиваетъ разсказъ учениковъ о разсмотрѣнной ими дома птицѣ и пополняетъ и исправляетъ ихъ изложеніе.

7. *Разсматривается чучело зайца.*

Какъ называется звѣрокъ, котораго держу въ рукѣ?

Какія части тѣла зайца?

Какая голова зайца? Чѣмъ отличается голова зайца отъ головы кошки?

Назовите всѣ части головы зайца?

Какіе глаза у зайца? Какъ они расположены: впереди головы, какъ у кошки, или по бокамъ? Не знаете ль, отчего зайца называютъ «косымъ»?

Какой формы и какого цвѣта глаза зайца?

Не знаетъ ли кто изъ васъ: закрываетъ ли заяцъ глаза, когда спитъ, или нѣтъ?

Отчего онъ не можетъ закрыть ихъ? — Вѣки у зайца коротки и онъ не можетъ ими закрыть глазъ.

Разскажите все, что узнали про глаза зайца!

Чѣмъ покрытъ носъ зайца?

Что находится по сторонамъ рта зайца? — Усы.

У какихъ еще животныхъ есть усы?

Какія уши у зайца: большія или маленькія? висячія или стоячія? Можетъ ли заяцъ прижимать уши къ затылку? А когда онъ ихъ прижимаетъ къ затылку?

Можетъ ли заяцъ двигать ушами?

Хорошо ли заяцъ слышитъ?

Какіе зубы у зайца — острые или тупые?

Всѣ ли зубы одинаково остры?

Что же дѣлаетъ заяцъ передними острыми зубами? Не знаете ль еще звѣрковъ, которые передними зубами грызутъ пищу? Какъ ихъ можно назвать общимъ именемъ? — Грызунами.

Повторите все, что говорили объ ушахъ и зубахъ зайца?

Какая шея и какое туловище у зайца?

Всѣ ли ноги зайца одинаковой длины?

Такъ какъ у зайца переднія ноги короче заднихъ, а потому ему удобнѣе прыгать или бѣгать?

Сколько пальцевъ на каждой лапкѣ зайца?

Такіе ли когти у зайца, какъ и у кошки?

Чѣмъ они отличаются? — Когти у кошки втяжные, а у зайца нѣтъ; у кошки острые когти, а у зайца тупѣе.

Какой хвостъ у зайца? Чѣмъ онъ отличается отъ хвоста кошки?

Разскажите все, что узнали о ногахъ и хвостѣ зайца!

Чѣмъ покрыта кожа зайца? Какого цвѣта шерсть зайца? Всегда ли она, зимою и лѣтомъ, одинаковаго цвѣта?

Полезно ли зайцу то, что онъ мѣняетъ цвѣтъ шерсти? — Полезно: зимою съ бѣлой, похожей на снѣгъ, шерстью ему легче скрыться.

Кто теперь повторитъ все, что сказано о зайцѣ? Сначала скажите о частяхъ головы зайца, потомъ о туловищѣ его, затѣмъ о конечностяхъ и наконецъ о шерсти зайца.

Гдѣ живутъ зайцы? Значитъ, зайцы — дикія или домашнія животныя?

Чѣмъ питается заяцъ?

Какую пользу приносятъ зайцы человѣку?

Не приносятъ ли они ему вреда?

Разскажите все о зайцѣ!

Послѣ приведенной проработки о зайцѣ учитель можетъ прочитать ученикамъ статью «Жалоба зайки» (Родн. слово, г. II) и путемъ выспрашиванія содержанія этой статьи навести ихъ на выводъ о трусливости и безпомощности зайца.

8. Бесѣда о частяхъ человѣческой головы.

Изъ какихъ частей состоитъ человѣческое тѣло? — Изъ головы, туловища и конечностей.

Чѣмъ соединена голова съ туловищемъ?

Какія части человѣческой головы?

Какъ называется передняя часть головы? — Лицо.

Какъ называется верхняя и какъ и называется задняя часть? — Темя и затылокъ.

Какія части лица? Какъ называется верхняя часть лица?

Изъ какихъ частей состоятъ глаза? Какъ называются волоса, что надъ глазами?

Чѣмъ закрываются глаза? Какъ называются волосы, находящіеся на краѣ вѣкъ?

Гдѣ помѣщается глазное яблоко?

Изъ какихъ видимыхъ частей состоитъ глазное яблоко? Какого цвѣта бываетъ раекъ глаза?

Какого цвѣта зрачекъ?

Для чего служатъ глаза? Какъ называютъ людей, которые не могутъ видѣть?

Разсмотримъ носъ. Всѣ ли части носа мягки? Какъ называется мягкая часть носа? Для чего служитъ носъ?

Ротъ. Какія части рта? Для чего служатъ зубы? Сколько у взрослаго человѣка зубовъ? (Учитель сообщаетъ). На которомъ году у дѣтей выпадаютъ зубы? Какъ называются тѣ зубы, которые выпадаютъ съ семи лѣтъ? Сколько всѣхъ молочныхъ зубовъ? Для чего нужны зубы? что нужно дѣлать, чтобы сохранить зубы здоровыми? (Учитель сообщаетъ о необходимости сохранять зубы въ чистотѣ).

Разскажите все о глазахъ, носѣ и ртѣ! Идетъ разсказъ.

Что находится по бокамъ головы? Для чего служатъ человѣку уши? Какъ называютъ людей, которые ничего не слышатъ?

Какъ называется нижняя часть лица человѣка? Чѣмъ покрывается подбородокъ у взрослыхъ мужчинъ? Какого цвѣта бываетъ борода?

Какого цвѣта бываетъ лицо у людей въ нашихъ странахъ?

(Учитель сообщаетъ, что въ другихъ странахъ есть люди, которые имѣютъ черный, мѣднокрасный и т. д. цвѣтъ кожи.)

Чѣмъ покрыты темя и затылокъ головы человѣка?

Какого цвѣта бываютъ волоса у людей?

Какого цвѣта бываютъ волоса у стариковъ?

Повторите все о цвѣтѣ кожи и о волосахъ у людей.

Скажите, для чего служатъ глаза, носъ, ротъ, уши, языкъ человѣку?

Разскажите все, что узнали о человѣческой головѣ?

9. Разсмотрѣніе той части картины Семенова «Лѣто», гдѣ представлена «Жатва».

Показывая ученикамъ картину, учитель предлагаетъ вопросы:

Что представлено на этой части (учитель указываетъ) картины?

Сколько женщинъ нарисовано?

Скажите, во что каждая изъ нихъ одѣта?

Ученики описываютъ одежду каждой женщины. Для облеченія разсказа учениковъ, учитель указываетъ порядокъ, по которому они должны излагать, во что каждая женщина одѣта.

Что дѣлаетъ первая (учитель указываетъ) женщина?

Что дѣлаетъ вторая женщина? Что она сдѣлаетъ съ пучкомъ ржи, который держитъ въ рукахъ надъ головой? Какъ дѣлаются снопы?

Какъ стоитъ третья женщина и что она дѣлаетъ?

Что дѣлаетъ четвертая женщина?

Что дѣлаетъ пятая женщина?

Жатва — трудная работа или нѣтъ? Чѣмъ она трудна?

Какого цвѣта представлена рожь? Когда рожь бываетъ желтаго цвѣта? Въ какомъ мѣсяцѣ въ нашихъ мѣстахъ поспѣваетъ рожь?

Разскажите все, что нарисовано на разсмотрѣнной картинѣ!

Ученики даютъ приблизительно такой разсказъ:

«На картинѣ представлена жатва. Жнутъ женщины. На нихъ надѣты сарафаны и передники. У одной женщины красный сарафанъ, а у остальныхъ синіе. Головы ихъ повязаны платками. — Первая женщина стоитъ нагнувшись и срѣзываетъ серпомъ хлѣбъ. Вторая женщина стоитъ прямо и держитъ въ рукахъ надъ головой сжатый хлѣбъ и серпъ. У ногъ ея лежитъ куча сжатаго уже ею хлѣба; въ эту кучу она хочетъ положить тотъ хлѣбъ, который только что сжала и держитъ въ рукахъ. Третья женщина стоитъ нагнувшись и вяжетъ снопъ. Снопы дѣлаютъ такъ: сначала срѣжутъ немного колосьевъ и положатъ на землю; это называется *поясомъ*. Потомъ срѣзываютъ еще колосья и кладутъ поперекъ пояса. Когда колосьевъ положено достаточно, ихъ связываютъ въ снопъ. Четвертая женщина пьетъ изъ кувшина; она жала, устала и захотѣла пить. Пятая женщина сидитъ съ ребенкомъ; она тоже жала, но ребенокъ началъ плакать и она оставила жать, чтобы

его успокоить. — Хлѣбъ на картинѣ представленъ желтымъ: онъ уже созрѣлъ. Рожь въ нашихъ странахъ созрѣваетъ въ іюлѣ».

Послѣ разсказа учениками о разсмотрѣнной части картины, учитель читаетъ ученикамъ подходящую статью или подходящее стихотвореніе и заставляетъ разсказать прочитанное.

10. Бесѣда по картинѣ «Милосердный самарянинъ». Библ. карт.— Нов. Зав. — Англ. изд.

Учитель показываетъ ученикамъ картину и предлагаетъ имъ разсказать все, что они видятъ на ней.

Ученики разсказываютъ. Учитель указываетъ то на тотъ, то на другой предметъ картины и такимъ образомъ поддерживаетъ разсказъ учениковъ. Чтобъ обратить вниманіе учениковъ на ту сторону картины, которую они упустили изъ виду при своемъ разсказѣ, учитель предлагаетъ имъ вопросы.

Руководясь указаніемъ и вопросами учителя, ученики даютъ приблизительно такой разсказъ: «На картинѣ нарисованъ человѣкъ больной, въ ранахъ и въ изорванной одеждѣ. Къ больному наклонился другой человѣкъ и льетъ изъ бутылки лекарство на его раны. Возлѣ него стоитъ осѣдланный оселъ. На немъ, должно быть, ѣхалъ человѣкъ, наклонившійся надъ больнымъ. Вдали видны два человѣка; они прошли мимо больнаго. Кромѣ людей и осла на картинѣ еще изображены деревья и на самомъ краѣ, вдали — домики.»

Выслушавъ разсказъ учениковъ, учитель сообщаетъ имъ, что на разсмотрѣнной картинѣ изображено то, что изложилъ Спаситель нашъ Іисусъ Христосъ въ одной изъ своихъ притчъ, и передаетъ самую притчу по возможности ясно, толково и тономъ, соотвѣтствующимъ предмету изложенія. При разсказѣ учитель указываетъ на предметы картины, соотвѣтствующіе его изложенію.

Выслушавъ разсказъ учителя, ученики повторяютъ услышанное, при чемъ показываютъ на картинѣ то, о чемъ разсказываютъ.

Учитель предлагаетъ ученикамъ вопросы, съ цѣлью навести ихъ на составленіе выводовъ изъ разсказанной имъ притчи.

11. Бесѣда о томъ, что такое деревня, село и городъ и какіе бываютъ города.

Учитель ведетъ бесѣду путемъ сравненія. Сначала ученики, при помощи вопросовъ учителя, говорятъ объ отличіи села отъ деревни. (Въ селѣ есть церковь, а въ деревнѣ — нѣтъ. Кромѣ этого отличія, ученики говорятъ еще, что село отличается отъ деревни своей величиной и числомъ жителей: въ селѣ больше жителей, чѣмъ въ деревнѣ. Говорятъ также о томъ; какія сельскія должностныя лица живутъ въ селѣ и какія — въ деревнѣ. И т. д.).

Показавши отличіе села отъ деревни, ученики при помощи вопросовъ учителя говорятъ объ отличіи села и деревни отъ города. Они указываютъ, что въ городѣ есть такія присутственныя

мѣста, какихъ нѣтъ ни въ селѣ, ни въ деревнѣ, и въ городѣ живутъ такія должностныя лица, какихъ нѣтъ ни въ селѣ, ни въ деревнѣ. Говорятъ также, что занятія большинства жителей города отличаются отъ занятія сельскихъ и деревенскихъ жителей. Указываютъ, что въ городахъ бываютъ такія учебныя заведенія, какихъ не бываетъ ни въ селѣ, ни въ деревнѣ. Кромѣ существенныхъ признаковъ, ученики указываютъ многіе случайные признаки, отличающіе городъ отъ деревни и села (величина, освѣщеніе улицъ, мостовая, каменные дома, торговля и т. п.). Учитель вмѣстѣ съ учениками разбираетъ достоинство этихъ признаковъ отличія города отъ деревни или села.

Окончивши бесѣду объ отличіи города отъ деревни и села, учитель приступаетъ къ бесѣдѣ о различіи городовъ между собою. Сначала идетъ бесѣда о различіи городовъ въ административномъ отношеніи: столица, губернскій и уѣздный городъ. Такія свѣдѣнія, которыхъ не оказывается у учениковъ, учитель сообщаетъ имъ и заставляетъ ихъ повторить сообщенное.

Показавши отличіе городовъ въ административномъ отношеніи, учитель ведетъ бесѣду объ отличіи ихъ по преобладающему занятію жителей: города торговые, фабричные или заводскіе, промышленные и т. п.

Послѣ окончанія каждой части бесѣды, учитель заставляетъ учениковъ дать цѣльный разсказъ.

По окончаніи всей бесѣды, ученики, при помощи учителя, излагаютъ полнымъ разсказомъ все, что было говорено объ отличіи села отъ деревни и объ отличіи ихъ отъ города, а также о различіи городовъ.

Учитель читаетъ ученикамъ подходящую статью или стихотвореніе или же говоритъ имъ нѣсколько подходящихъ пословицъ или загадокъ. Ученики пересказываютъ услышанное. [1])

Источники и пособія по «предметному обученію»:

1) «Родной языкъ» — Бунакова. 2) «Предметы школьнаго обученія» — Водовозова. 3) «Наглядное обученіе» — Симоновичъ. — 4) «Наука о воспитаніи» — Бэна. — 5) «Объяснительный текстъ къ картинамъ» «Изъ русской жизни и природы» — Коренева. — 6) «Начатки школьнаго ученія» — Дистервега. — 7) «Предметные уроки по мысли Песталоцци» — Перевлѣскаго. — 8) «Начальное обученіе отечественному языку по наглядной методѣ», сост. по Вурсту — Чумикова. 9) «Наглядное обученіе» Гардера — перев. Корфа. 10) «Предметные уроки для дѣтей 6 — 14 л.» — Шельдона. — 11) «Почему и потому» — Отто Улэ. — Кромѣ того, о «предметномъ обученіи» находятся статьи въ педагогическихъ журналахъ: «Семья и Школа», «Русскій начальный учитель», «Народная школа» и друг.

---

[1]) Приведенныя программы, не имѣя значенія образца, имѣютъ цѣлью лишь показать, какъ можно вести съ учениками младшаго возраста разсмотрѣніе такихъ или другихъ предметовъ. — Между разсмотрѣніемъ съ учениками каждаго изъ приведенныхъ предметовъ идетъ, конечно, разсмотрѣніе другихъ предметовъ.

II.

ОБУЧЕНІЕ ГРАМОТѢ ПО ЗВУКОВОМУ СПОСОБУ.

1. Цѣли обученія грамотѣ. — *Звуковой* способъ обученія грамотѣ наилучшимъ образомъ удовлетворяетъ цѣлямъ. — 2. Прежніе способы обученія грамотѣ: *буквослагательный* способъ, — недостатки его; *силлабическій* способъ, — недостатки его. — 3. Пріемы, облегчающіе обученіе грамотѣ по этимъ способамъ.

1. Обученіе грамотѣ имѣетъ цѣлью, съ одной стороны, научить учениковъ читать и писать *), а съ другой, посредствомъ обученія чтенію и письму, — развивать душевныя силы ихъ. Съ этими цѣлями долженъ сообразоваться способъ обученія грамотѣ. Подводя учениковъ къ возможно легкому, скорому и, главное, сознательному усвоенію процесса чтенія и письма, способъ обученія грамотѣ долженъ возбуждать и поддерживать умственную дѣятельность ихъ и тѣмъ способствовать развитію ихъ душевныхъ силъ.

Означеннымъ цѣлямъ наилучшимъ образомъ удовлетворяетъ *звуковой* способъ обученія грамотѣ.

2. Способъ этотъ началъ у насъ распространяться съ пятидесятыхъ годовъ настоящаго столѣтія. Раньше же обучали дѣтей грамотѣ или по *буквослагательному*, или по *силлабическому* способу.

По *буквослагательному* способу, наиболѣе у насъ употреблявшемуся, обученіе шло такъ:

Заставляли ученика выучить сначала азбуку, называя буквы не такъ, какъ онѣ звучатъ въ словахъ, а: *бе, ве, еръ, эмъ, ха, еры* (а раньше: *азъ, буки, вѣди, глаголь* и т. д.).

Много стоило ученику труда, а часто и слезъ, пока онъ одолѣвалъ азбуку съ начала до конца. Заучить семи—восьмилѣтнему мальчику тридцать-сорокъ словъ собственно не очень трудно, если

*) Умѣнье читать и писать имѣетъ очень важное значеніе для человѣка. Въ жизни каждаго человѣка постоянно приходится пользоваться умѣньемъ читать—писать. Кто не умѣетъ читать—писать, тотъ, какъ говоритъ народъ, «человѣкъ темный»; онъ всегда чувствуетъ себя въ зависимости отъ грамотныхъ людей. Знаніе грамоты составляетъ необходимое условіе образованія и самообразованія человѣка. Безъ грамоты невозможно познакомиться со всѣми тѣми знаніями, которыя усваиваются путемъ чтенія и изученія сочиненій.

онъ понимаетъ значеніе ихъ, если подъ словами видитъ какое-нибудь содержаніе и если знаетъ, для чего онъ ихъ учитъ. Но ничего этого не было при изученіи азбуки. Ученикъ десятки и даже сотни разъ повторялъ за учителемъ не имѣющія для него ни значенія, ни смысла: *бе, ве, ге.... эмъ, энъ, еры* и т. д., или: *азъ, буки, вѣди* и т. д., пока не заучивалъ все это на зубокъ. Иногда случалось, что ученикъ такъ и не одолѣвалъ непонятной, безсмысленной для него азбуки. Приходилось, начавъ ребенка учить и видя, что усвоеніе азбуки дается ему очень туго и съ великимъ мученіемъ, — откладывать обученіе его на нѣкоторое время.

Послѣ изученія ученикомъ азбуки, заставляли его заучивать ряды двухъ-трехбуквенныхъ складовъ: *бе — а = ба, ве — а = ва, эсъ — а = са, эръ — а = ра, бе — эръ — у = бру, ве — эръ — у = вру, ге — эръ — у = гру...*; или *буки — азъ = ба, вѣди — азъ = ва, глаголь — рци — укъ = гру. добро — мыслете — азъ = дма* и т. д. Какимъ образомъ изъ *бе — а* составилось *бе*, а не *бса*, изъ *эръ — а = ра*, а не *эра*, какъ подсказывалъ слухъ, или какимъ образомъ изъ *глаголь — рци — укъ* составилось *гру*, — ученику не понять. И долженъ былъ ученикъ, не думая, не понимая, заучивать наизусть безконечные ряды складовъ. Сознаніе его подавлялось. Оно подсказывало ему одно, а онъ долженъ былъ заучивать другое. Связи между названіемъ буквъ и тѣми слогами, которые изъ нихъ составлялись, не было никакой. Знаніе названія буквъ нисколько не облегчало заучиваніе слоговъ.

За изученіемъ отдѣльныхъ слоговъ слѣдовало складываніе словъ: *эсъ — те — о — эльъ — ерь = столъ; це — е — эръ = цер, ка — о — ве — ерь = ковь = церковь* и т. д. Ученикъ заучивалъ складываніе какъ отдѣльныхъ словъ, такъ и цѣлыхъ фразъ.

За складываніемъ словъ слѣдовало уже чтеніе «по-верхамъ».

О сознательности складываемаго или читаемаго не было и рѣчи. Ученикъ произносилъ слоги и слова чисто механически. Съ большимъ трудомъ доставалась грамота по этому способу; самымъ способнымъ ученикамъ она приходилась «горько»; «наука — мука»; «корень ученія горекъ».

При трудности, обученіе грамотѣ шло крайне медленно. Иногда только на второй или даже на третій годъ ученія ученики переходили къ чтенію «по верхамъ».

Развивающаго значенія веденіе обученія грамотѣ по буквослагательному способу, конечно, не могло имѣть. Оно не только не развивало учениковъ, но, напротивъ, притупляло ихъ умственныя способности. Неудивительно, что самыя способныя и любознательныя дѣти оказывали наибольшее сопротивленіе обученію грамотѣ. Ихъ умъ, требующій пищи и дѣятельности, не могъ примириться съ безсмысленными и подавляющими душевную дѣятельность складами.

Нѣсколько легче считался способъ *силлабическій*, употреблявшійся у насъ, впрочемъ, рѣдко. По этому способу ученики освобождались отъ складыванія слоговъ; но они должны были *заучи-*

вать чтеніе словъ, не складывая ихъ (*ба, ва, га*, — а не: *бе — а = ба, ве — а = ва, ге — а = га*).

Заучиванію слоговъ предшествовало заучиваніе или всей азбуки, при чемъ буквы назывались не такъ, какъ онѣ звучатъ въ словахъ, а такъ, какъ онѣ называются въ азбукѣ (*бе, ве, ге* и т. д.), или же только гласныхъ буквъ; съ согласными буквами ученики, въ такомъ случаѣ, знакомились при изученіи слоговъ. Случалось, что начинали учить прямо съ слоговъ, помимо буквъ.

Ясно, что и силлабическій способъ не менѣе буквослагательнаго разсчитывалъ, главнымъ образомъ, на память учащагося: ученикъ долженъ былъ чисто механически запоминать произношеніе слоговъ. Онъ повторялъ за учителемъ произношеніе слоговъ до тѣхъ поръ, пока не заучивалъ ихъ такъ твердо, что при встрѣчѣ, напр., съ слогами: *ка, на, ра* и др. — могъ прочитать ихъ.

3. Трудность и механичность обученія грамотѣ какъ по буквослагательному, такъ и по силлабическому способу сознавалась всегда, вслѣдствіе чего прибѣгали къ различнымъ пріемамъ, облегчающимъ обученіе грамотѣ по этимъ способамъ. Такъ, напр., при обученіи по буквослагательному способу прибѣгали къ картинкамъ, при чемъ къ каждой буквѣ присоединялась картинка, напоминающая названіе буквы. Ученикъ, связывая въ своемъ сознаніи съ извѣстной картинкой названіе и изображеніе буквы, скорѣе запоминалъ ее. Связавши, напр., названіе и изображеніе буквы *с* съ картинкой *серпъ*, а изображеніе и названіе буквы *ц* съ картинкой *церковь*, ученикъ скорѣе запоминалъ буквы *с* и *ц*.

Прибѣгали также для скорѣйшаго ознакомленія учениковъ съ буквами и даже съ слогами къ игрушечнымъ кубикамъ, по сторонамъ которыхъ наклеивали буквы и слоги. Дѣти играя находили требуемыя буквы и слоги и такимъ образомъ мало-по-малу ознакамливались съ ними.

Обучая грамотѣ по силлабическому способу, старались знакомить учениковъ съ слогами въ словахъ. Располагали слова на основаніи сходства въ буквахъ и слогахъ. Сходные буквы и слоги отличали отъ несходныхъ величиной и цвѣтомъ и заставляли учениковъ повторять за учителемъ слова до тѣхъ поръ, пока они не замѣчали и не запоминали сходные слоги.

Всѣ какъ означенные, такъ и многіе другіе пріемы, направленные къ облегченію ученикамъ изученія грамоты по буквослагательному и силлабическому способамъ, въ сущности оказывали мало пользы, такъ какъ самые эти способы построены были на невѣрномъ основаніи. Они основывались на изученіи не тѣхъ элементовъ, изъ которыхъ составляются слоги, слова и цѣлая рѣчь.

Сущность звуковаго способа обученія грамотѣ.

Выводъ занятій по обученію грамотѣ. — Ознакомленіе со звуками кладется въ основаніе обученія грамотѣ.

Рѣчь состоитъ изъ словъ, которыя, въ свою очередь, состоятъ изъ звуковъ. *Звуки*, такимъ образомъ, *составляютъ элементы рѣчи.*

Звуковъ въ языкѣ собственно не много, около 35. Изъ сочетанія этихъ немногихъ звуковъ составляются всѣ слова языка.

Каждый звукъ имѣетъ въ письменной рѣчи свое особое изображеніе — букву.

Буквы на письмѣ идутъ въ такомъ порядкѣ, въ какомъ слѣдуютъ звуки въ словѣ. Читая по книгѣ слова, мы произносимъ въ сочетаніи рядъ звуковъ, соотвѣтствующихъ ряду значковъ или буквъ читаемыхъ словъ. Такъ, напр., читая фразу: «принеси книгу», мы произносимъ въ сочетаніи звуки, соотвѣтствующіе буквамъ: п—р—и—н—е—с—и—к—н—и—г—у.

Пиша слова, мы изображаемъ рядъ значковъ — буквъ, соотвѣтствующихъ ряду звуковъ, различаемыхъ нами въ словахъ. Чтобы написать, напр., ту же фразу: «принеси книгу», мы умственно разлагаемъ каждое слово на звуки и каждый звукъ изображаемъ соотвѣтственной буквой.

Изъ сказаннаго видно, что для того, чтобы умѣть читать — писать, необходимо, во 1-хъ, знать, что слова состоятъ изъ звуковъ, во 2-хъ, знать эти звуки и ихъ начертанія — буквы, въ 3-хъ, умѣть сливать звуки рядомъ стоящихъ буквъ въ слова (при чтеніи) и, въ 4-хъ, умѣть разлагать слова на звуки и изображать ихъ соотвѣтственными значками — буквами (при письмѣ).

Отсюда видно, чему нужно обучать и въ чемъ упражнять учениковъ, чтобы научить ихъ грамотѣ. Нужно —

1) упражнять ихъ въ разложеніи словъ на звуки и такимъ образомъ знакомить ихъ съ звуками языка;

2) ознакамливать ихъ съ буквами, какъ значками звуковъ;

3) пріучать сливать рядомъ стоящія буквы въ слова, и

4) пріучать изображать звуки, составляющія слова, на письмѣ, въ видѣ ряда буквъ.

Такимъ образомъ, въ основу обученія грамотѣ кладется *изученіе звуковъ*, сочетаніе ихъ въ слова, разложеніе словъ на звуки и изображеніе послѣднихъ буквами. Такъ какъ въ основу обученія грамотѣ кладется ознакомленіе со звуками, а потому способъ этотъ называется *звуковымъ*. При звуковомъ способѣ обученія гра-

мотѣ становятся совершенно не нужными прежнія заучиванія названій буквъ (*бе, ве, эсъ, ка* и др.) и множества ничего не означающихъ слоговъ. Ученики прямо переходятъ къ процессу чтенія — письма.

Пріемы ознакомленія учениковъ со звуками.

Аналитическій и синтетическій пріемы ознакомленія учениковъ со звуками. Преимущества перваго періода вторымъ. Чередованіе анализа и синтеза при обученіи грамотѣ.

Ознакомленіе учениковъ со звуками можетъ совершаться или путемъ разложенія словъ на ихъ элементы — звуки и выдѣленія такимъ образомъ звуковъ изъ словъ, или путемъ непосредственнаго произношенія звуковъ и сочетанія изъ нихъ слоговъ и словъ. Первый пріемъ называется аналитическимъ, второй — синтетическимъ.

Аналитическій пріемъ ознакомленія со звуками болѣе цѣлесообразенъ, и вотъ почему:

1) Выдѣляя звуки изъ словъ, ученики сознательнѣе относятся къ нимъ. Звукъ, выдѣленный изъ слова, получаетъ въ сознаніи учениковъ опредѣленное значеніе.

2) Ознакамливаясь со звуками путемъ разложенія словъ, ученики имѣютъ въ словахъ основаніе для провѣрки произношенія звуковъ и такимъ образомъ легче ознакамливаются съ ихъ произношеніемъ.

3) Ознакомленіе со звуками аналитическимъ путемъ удовлетворяетъ требованію: «переходить при обученіи отъ извѣстнаго къ неизвѣстному». Ученикамъ извѣстны слова, но имъ еще не извѣстны звуки, изъ которыхъ состоятъ слова. Учитель, останавливая вниманіе учениковъ на извѣстномъ имъ — на словѣ, наводитъ ихъ на разложеніе его и, такимъ образомъ, знакомитъ ихъ съ неизвѣстнымъ для нихъ — со звуками.

Наконецъ 4) самый процессъ разложенія словъ на звуки очень полезенъ для изученія грамоты: онъ пріучаетъ учениковъ разлагать слована звуки, что необходимо при письмѣ, и сочетать звуки въ слова, что необходимо при чтеніи.

Вслѣдъ за выдѣленіемъ звуковъ (анализъ) идетъ чтеніе словъ, состоящихъ изъ выдѣленныхъ звуковъ. При чтеніи же словъ необходимо сочетаніе звуковъ (синтезъ). Такимъ образомъ, и анализъ и синтезъ имѣютъ мѣсто при обученіи грамотѣ. Тотъ и другой чередуются между собою.

Совмѣстное обученіе письму — чтенію.

Преимущества совмѣстнаго обученія письму и чтенію. Совмѣстное обученіе письму—чтенію не мѣшаетъ имѣть особые уроки для обученія скорописанію. Одновременно—раздѣльное обученіе письму—чтенію.

Чтеніе и письмо до такой степени связаны между собою, что было бы неосновательно отдѣлять ихъ одно отъ другаго, т. е. откладывать обученіе письму до тѣхъ поръ, пока ученики не научатся читать.

Процессъ разложенія словъ на звуки (при письмѣ) помогаетъ процессу сліянія звуковъ въ слова (при чтеніи) и обратно: процессъ сліянія звуковъ (при чтеніи) облегчаетъ процессъ разложенія словъ на звуки (при письмѣ). Кромѣ того, письмо буквъ облегчаетъ запоминаніе ихъ. Далѣе, совмѣстное обученіе чтенію и письму значительно уразнообразиваетъ занятія по обученію грамотѣ. Наконецъ, при совмѣстномъ обученіи письму—чтенію ученики, видя болѣе широкіе результаты своихъ занятій, т. е. замѣчая, что они научаются не только читать, но и писать, охотнѣе занимаются изученіемъ грамоты.

Совмѣстное веденіе обученія письму—чтенію нисколько не мѣшаетъ назначать особые часы для упражненія въ письмѣ (скорописаніи), подобно тому какъ оно не мѣшаетъ назначать особые часы для упражненія въ чтеніи.

Въ нѣкоторыхъ школахъ ведется обученіе чтенію и письму хотя и одновременно, но не совмѣстно, а *раздѣльно*, т. е. на урокѣ по чтенію ученики только ознакамливаются со звуками и буквами и упражняются въ сочетаніи ихъ при чтеніи словъ и фразъ, но не пишутъ тѣхъ буквъ, съ которыми ознакамливаются, а на урокѣ письма они только упражняются въ письмѣ, согласно методикѣ этого предмета.

Разница между совмѣстнымъ и одновременно-раздѣльнымъ обученіемъ чтенію и письму собственно не настолько существенна, чтобы считать ихъ за особые способы,—тѣмъ болѣе, что и при совмѣстномъ обученіи письму и чтенію, какъ сказано, могутъ быть особые уроки по письму, которые продолжаются и послѣ изученія учениками азбуки.

При изложеніи веденія обученія грамотѣ мы будемъ придерживаться совмѣстнаго обученія письму-чтенію, какъ болѣе распространеннаго, при чемъ, считая необходимымъ существованіе особыхъ занятій по скорописанію (каллиграфіи), ниже, въ особой главѣ, изложимъ веденіе обученія письму (скорописанію).

Дидактическія требованія, касающіяся обученія грамотѣ по звуковому способу.

а) Самодѣятельность учениковъ. *б*) Сознательность. *в*) Основательность и прочность обученія грамотѣ. *г*) Обученіе грамотѣ должно исходить изъ слуховыхъ воспріятій. *д*) Уразумѣніе учениками звуковаго состава словъ. *е*) Послѣдовательность по трудности при изученіи звуковъ. *ж*) Подборъ словъ для выдѣленія звуковъ. *з*) Ясность произношенія выдѣленнаго звука. *и*) Послѣдовательность въ ознакомленіи съ алфавитами. *к*) Упражненіе при ознакомленіи со звуками и буквами въ письмѣ и въ чтеніи.

Для того, чтобы обученіе грамотѣ наилучшимъ образомъ вело къ означеннымъ выше цѣлямъ, необходимо выполненіе слѣдующихъ дидактическихъ требованій:

а) Обученіе грамотѣ должно возбуждать *самодѣятельность* учениковъ. Учитель только наводитъ учениковъ, указываетъ имъ путь, а они сами, подъ руководствомъ учителя, вслушиваясь въ слова, выдѣляютъ требуемые звуки, сравниваютъ выдѣленные звуки и соотвѣтственныя имъ буквы съ другими звуками и буквами, запоминаютъ произношеніе звуковъ и начертаніе буквъ, соединяютъ буквы въ слова и разлагаютъ слова на звуки и буквы и т. д. Однимъ словомъ, ученики сами принимаютъ, при изученіи грамоты, дѣятельное участіе. Если они не принимаютъ сами участія въ ознакомленіи со звуками и буквами, а механически запоминаютъ то, что имъ сообщаютъ,—польза еще не велика. Мало пользы, если ученики сами не вслушаются, напр., въ слово *сани* и не уразумѣютъ, что въ этомъ словѣ первый звукъ такой, а второй—такой, а услышатъ лишь подсказанное учителемъ.

б) При самодѣятельности *сознательность* составляетъ также существенное требованіе при обученіи грамотѣ. Ученики должны понимать каждое слово, изъ котораго выдѣляютъ звукъ, каждую фразу, которую они читаютъ или пишутъ, должны относиться сознательно къ выдѣленію звуковъ и къ сочетанію ихъ. Ничего безсознательнаго, механическаго не допускается при правильномъ веденіи обученія грамотѣ по звуковому способу. Необходимые навыки при обученіи грамотѣ ученики пріобрѣтаютъ не иначе, какъ сознавши то, что должно обратиться въ навыкъ; памятью они усваиваютъ только то, что предварительно уразумѣли.

Только при самодѣятельномъ и сознательномъ отношеніи учениковъ, обученіе грамотѣ ведетъ не только къ выработкѣ въ нихъ умѣнья читать и писать, но и къ развитію ихъ душевныхъ силъ.

в) Обученіе грамотѣ слѣдуетъ вести не спѣша, *основательно*. Особенно первыя основы грамоты должны быть заложены въ уче-

никахъ прочно, твердо, основательно, такъ какъ отъ этихъ основъ зависитъ успѣшность дальнѣйшихъ занятій. Если на первыхъ порахъ учитель поспѣшитъ и ученики не вполнѣ усвоятъ, напр., произношеніе звука или изображеніе его, или не вполнѣ усвоятъ процессъ разложенія словъ на звуки и сочетанія звуковъ въ слова, дальнѣйшіе шаги пойдутъ медленнѣе и труднѣе: ученики будутъ встрѣчать затрудненіе на каждомъ шагу. Если въ томъ, что ученикамъ сообщено, нѣтъ усвоеннаго ими только на половину, а все усваивалось обстоятельно, то съ каждымъ шагомъ учитель найдетъ не только возможнымъ, но и нужнымъ ускорять ходъ обученія. На первыхъ порахъ учитель затрачиваетъ приблизительно одинъ урокъ для ознакомленія учениковъ съ новымъ звукомъ и буквой и для чтенія и письма словъ и фразъ съ этой буквой. При дальнѣйшемъ же обученіи онъ можетъ, если имѣетъ надобность спѣшить, — знакомить въ урокѣ уже съ двумя и болѣе звуками и буквами и упражнять учениковъ въ чтеніи и письмѣ словъ и фразъ съ этими звуками и буквами.

Для основательнаго ознакомленія учениковъ съ звуками и буквами учитель прибѣгаетъ ко всѣмъ средствамъ, ведущимъ къ такому ихъ ознакомленію. Такъ, напр., онъ привлекаетъ учениковъ къ сравненію новыхъ буквъ съ тѣми изъ раньше усвоенныхъ ими буквъ, съ которыми они могутъ быть смѣшиваемы; привлекаетъ ихъ также къ словесному описанію состава новыхъ буквъ и т. п. Кромѣ того, онъ постоянно привлекаетъ учениковъ къ повторенію раньше усвоенныхъ звуковъ и буквъ, заставляя учениковъ читать, писать и складывать изъ подвижныхъ буквъ слова и фразы, въ которыя входятъ не только новыя буквы, но и раньше усвоенныя.

г) Обученіе грамотѣ по звуковому способу должно исходить изъ слуховыхъ воспріятій. Ученикъ сначала вслушивается въ слово, выдѣляетъ изъ него требуемый звукъ, ознакамливается съ его произношеніемъ отдѣльно и въ соединеніи съ другими звуками и затѣмъ уже переходитъ къ ознакомленію съ изображеніемъ его—съ буквой.

д) Главное вниманіе при обученіи грамотѣ должно быть направлено къ тому, чтобы довести учениковъ до разумѣнія, что слова состоятъ изъ звуковъ. Если ученики поймутъ, что каждое слово состоитъ изъ звуковъ, на которые оно можетъ быть разложено и изъ которыхъ, обратно, можетъ быть составлено, то самое главное въ обученіи грамотѣ—сдѣлано.

Для приведенія учениковъ къ разумѣнію, что слова состоятъ изъ звуковъ, на которые они могутъ быть разложены и изъ которыхъ могутъ быть составлены, служатъ предварительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ сочетаніи звуковъ въ слова.

е) Прежде слѣдуетъ ознакамливать учениковъ съ тѣми звуками, которые ясно, отчетливо звучатъ и которые легко могутъ быть произнесены. Затѣмъ уже можно переходить къ ознакомленію ихъ съ тѣми звуками, которые менѣе явственны для слуха и не такъ легко могутъ быть произносимы. Гласные звуки яснѣе звучатъ и легче могутъ быть произносимы, чѣмъ согласные, а потому выдѣленіе пер-

выхъ предшествуетъ выдѣленію вторыхъ. Изъ согласныхъ тѣ яснѣе и легче могутъ быть произносимы, которые можно тянуть, какъ, напр.: *с*, *ш*, *р*, *м*, *н*, *х* и др., а потому ихъ слѣдуетъ выдѣлять раньше, чѣмъ звуки, которые не можно тянуть и которые потому болѣе трудны для произношенія, какъ, напр., *б*, *в г*, *д*, *к*, *т*, и другіе.

Звуки, переходящіе въ произношеніи одни въ другіе (т—д, п—б, в—ф, г—к), не должны быть выдѣляемы одновременно или одинъ непосредственно за другимъ, такъ какъ въ противномъ случаѣ они смѣшивались бы. Когда одинъ изъ такихъ звуковъ хорошо уже усвоенъ учениками, тогда только можно познакомить ихъ и съ другимъ звукомъ. При этомъ необходимо, чтобы ученики ясно различали вновь усвоенный звукъ отъ другаго, съ которымъ его можно смѣшивать. Для упражненія въ такомъ различеніи можно, между прочимъ, прибѣгать къ сравненію звуковъ, которые можно смѣшивать, въ такихъ словахъ, гдѣ всѣ звуки одинаковы, кромѣ сравниваемыхъ (дядя — тятя, баба — папа).

Изъ сказаннаго о порядкѣ выдѣленія звуковъ ясно видно, что алфавитный порядокъ буквъ не имѣетъ мѣста при ознакомленіи учениковъ со звуками и буквами по звуковому способу.

ж) Слова для выдѣленія звуковъ слѣдуетъ, конечно, подбирать совершенно понятныя ученикамъ. Кромѣ того, звуки въ нихъ должны звучать ясно, выразительно,—особенно тотъ звукъ долженъ звучать выразительно, который нужно выдѣлить.

Незнакомый звукъ легче можетъ быть выдѣленъ изъ ряда знакомыхъ, а потому слѣдуетъ подбирать такія слова, въ которыхъ всѣ звуки были бы знакомы ученикамъ, кромѣ того звука, который предназначенъ къ выдѣленію.

Звукъ, стоящій на концѣ слова, обыкновенно можетъ быть произнесенъ яснѣе, выразительнѣе, болѣе протяжно, чѣмъ звукъ, стоящій въ срединѣ или въ началѣ слова. А потому, для выдѣленія новаго звука, полезно подбирать слова, имѣющія на концѣ звукъ, подлежащій выдѣленію. Впрочемъ, нѣкоторые согласные (глухіе) звучатъ яснѣе, если они стоятъ не на концѣ слова, а передъ гласнымъ звукомъ. Для выдѣленія такихъ звуковъ и слѣдуетъ подбирать слова, имѣющія за звукомъ, подлежащимъ къ выдѣленію, гласный звукъ.

Важно также для легкости выдѣленія звука, чтобы звуки, сосѣдніе съ выдѣляемымъ звукомъ, какъ можно рѣзче отъ него отличались. При этомъ условіи выдѣляемый звукъ выступаетъ для уха отчетливѣе.

По выдѣленіи новаго звука, подбираются слова, въ которыхъ выдѣленный звукъ стоитъ то въ началѣ, то въ срединѣ, то въ концѣ, и ученики опредѣляютъ это положеніе.

з) Выдѣленный звукъ долженъ быть произнесенъ и учениками, и учителемъ, на сколько возможно, ясно, отчетливо, раздѣльно, для того чтобы онъ запечатлѣлся въ сознаніи учениковъ и не былъ ими смѣшиваемъ съ другими звуками.

Слѣдуетъ избѣгать при обученіи грамотѣ называть звуки и буквы не звуковымъ ихъ значеніемъ, а обыкновеннымъ азбучнымъ названіемъ (бе, ве, ге, и т. д.). Даже при письмѣ буквъ и словъ слѣдуетъ называть, при обученіи грамотѣ, буквы не такъ, какъ ихъ принято называть въ азбукѣ, а звуковымъ ихъ значеніемъ (*б'*, а не *бе*; *в'*, а не *ве*; *д'*, а не *де* и т. д.).

Послѣ того, какъ ученики научатся читать и писать, учитель можетъ познакомить учениковъ съ общеупотребительнымъ названіемъ буквъ. *)

и) Такъ какъ ученикамъ при началѣ изученія грамоты было бы трудно знакомиться сразу и съ письменнымъ, и съ печатнымъ начертаніемъ буквъ, а потому слѣдуетъ сначала ознакамливать ихъ съ однимъ начертаніемъ, именно — письменнымъ, такъ какъ при немъ они могутъ не только читать (по письменному шрифту), но и писать. По ознакомленіи учениковъ съ нѣсколькими письменными буквами (около 8), когда уже дальнѣйшее ознакомленіе съ буквами не представляетъ такихъ затрудненій, какъ въ началѣ, учитель останавливается на повтореніи усвоенныхъ письменныхъ буквъ и знакомитъ учениковъ съ печатными буквами. При дальнѣйшемъ знакомствѣ съ буквами учитель показываетъ уже совмѣстно и письменныя, и печатныя буквы.

Точно также учитель сначала показываетъ ученикамъ однѣ только строчныя буквы и уже впослѣдствіи, когда ученики ознакомятся со всѣми строчными буквами, онъ ознакамливаетъ ихъ (учениковъ) и съ прописными буквами.

к) Ознакомленіе учениковъ со звуками и буквами должно сопровождаться упражненіемъ ихъ въ письмѣ и въ чтеніи. Они читаютъ по книгѣ для обученія грамотѣ и по таблицамъ для первоначальнаго чтенія. Кромѣ того, учитель пишетъ на доскѣ или составляетъ изъ подвижныхъ буквъ слова и фразы и ученики прочитываютъ написанное или сложенное.

Чѣмъ больше ученики упражняются въ чтеніи, тѣмъ скорѣе они научаются читать. Вообще по мѣрѣ ознакомленія учениковъ съ звуками и буквами долженъ вырабатываться въ нихъ и навыкъ къ чте-

---

*) Ознакомленіе это можетъ вестись посредствомъ слѣдующаго пріема: Написавши въ одномъ ряду тѣ буквы, которыя произносятся съ помощью *е* на концѣ (б, в), въ другомъ ряду — согласныя, произносимыя съ *е* въ началѣ (л, н, м), въ третьемъ ряду — произносимыя съ буквою *а* (к. х). — учитель заставляетъ произносить звукъ каждой буквы, присоединяя къ ней слѣдуемую гласную. Такимъ образомъ, получатся названія согласныхъ буквъ. Учитель говоритъ, что прочитанныя буквы такъ и называются; называть ихъ такъ, какъ онѣ звучатъ въ словахъ, — трудно. Остальныя же буквы называются такъ, какъ онѣ звучатъ — это *гласныя* буквы; первыя буквы *согласныя;* ъ, ь, й — *безгласныя* (или полугласныя).

Само собою разумѣется, что, знакомя учениковъ съ названіями буквъ, слѣдуетъ вести дѣло такъ, чтобы они сознавали разницу между названіемъ ихъ и тѣми звуками, выраженіемъ коихъ онѣ служатъ.

При ознакомленіи учениковъ съ названіемъ буквъ, учитель можетъ познакомить ихъ и съ алфавитомъ буквъ, такъ какъ знаніе его иногда бываетъ нужно.

нію, такъ чтобы, ознакомившись со всѣми звуками и буквами, они въ состояніи были разбирать легкій текстъ обыкновенной крупной печати. Если ученики, ознакомившись со всѣми звуками и буквами, затрудняются прочитать по книгѣ слово или фразу, это признакъ, что они мало упражнялись въ чтеніи.

Упражненіе учениковъ въ чтеніи должно быть, конечно, не механическое, а сознательное. Ученики съ первой ступени обученія чтенію пріучаются понимать каждое читаемое слово или каждую читаемую фразу.

Подготовительныя занятія къ обученію грамотѣ.

Прежде чѣмъ ввести учениковъ во всѣ роды занятій по обученію грамотѣ, учитель нѣсколько подготовляетъ ихъ къ этого рода занятіямъ посредствомъ такъ называемыхъ *подготовительныхъ упражненій*. Упражненія эти состоятъ 1) въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ и 2) въ рисованіи предметовъ по клѣточкамъ и въ писаніи элементовъ буквъ.

1) Подготовительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ.

1. Значеніе подготовительныхъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ. — 2. Разложеніе фразъ на слова. — 3. Пріемы разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ. — 4. Неудобство перемѣнять часто пріемы выдѣленія звуковъ. — 5. Упражненія въ сочетаніи звуковъ въ слова.

1) Задача этихъ упражненій состоитъ въ томъ, чтобы довести учениковъ до разумѣнія, что слова состоятъ изъ звуковъ, и подготовить ихъ нѣсколько къ разложенію словъ и къ выдѣленію звуковъ.

Хотя во все продолженіе ознакомленія учениковъ со звуками и буквами идетъ разложеніе словъ и выдѣленіе звуковъ, однако для болѣе успѣшнаго и вѣрнаго хода обученія грамотѣ полезно предварительно поупражнять учениковъ въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Обособляя звуковой разборъ словъ отъ другихъ работъ и сосредоточивая вниманіе учениковъ на звуковомъ составѣ словъ, учитель приводитъ ихъ къ знанію, что слова состоятъ изъ звуковъ и упражняетъ ихъ въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Затрачивать много времени на упражненіе учениковъ въ раз-

ложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ нѣтъ надобности. Замѣтивши, что они уразумѣли, что слова состоятъ изъ звуковъ, и пріобрѣли нѣкоторый навыкъ разлагать слова и выдѣлять звуки, учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ буквами,— особенно, если видитъ, что упражненія въ писаніи элементовъ буквъ настолько подготовили ихъ въ письмѣ, что они особенно не затруднятся написать показанную имъ букву.

Въ нѣкоторыхъ руководствахъ по обученію грамотѣ не полагается предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, а непосредственно за разложеніемъ перваго слова на звуки идетъ и ознакомленіе съ буквами выдѣленныхъ звуковъ.

Конечно, если учитель съумѣетъ такъ искусно повести дѣло, что ученики съ перваго же разу убѣдятся, что слова состоятъ изъ звуковъ, и если съ каждымъ звукомъ онъ будетъ ознакамливать ихъ не иначе, какъ путемъ выдѣленія его изъ словъ, то успѣхъ можетъ быть и безъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ.

Но все-таки нельзя не сказать, что предварительныя упражненія въ разложеніи словъ на звуки и въ выдѣленіи звуковъ въ значительной степени облегчаютъ дальнѣйшій ходъ обученія грамотѣ по звуковому способу и обезпечиваютъ болѣе правильное веденіе этого обученія.

2) Разложенію словъ на звуки и выдѣленію звуковъ обыкновенно предшествуетъ разложеніе какого-нибудь предложенія на слова, съ цѣлью убѣдить учениковъ, что фраза, предложеніе, на которое они смотрѣли какъ на нѣчто цѣльное, нераздѣльное, состоитъ изъ частей. Учитель произноситъ какую-нибудь фразу, напр.: «нашъ серпъ остръ» и спрашиваетъ учениковъ, сколько въ этой рѣчи словъ. Если ученики затрудняются отвѣтить, учитель, заявляя, что послѣ каждаго слова онъ стукнетъ линейкой по столу, предлагаетъ ученикамъ вслушаться, сколько разъ онъ стукнетъ и сколько, значитъ, словъ онъ произнесетъ. Повторивши ту же фразу, стуча за каждымъ словомъ по столу, учитель спрашиваетъ, сколько словъ онъ произнесъ? Ученики отвѣчаютъ. Такимъ же образомъ учитель разлагаетъ другую — третью фразу. Ученики, уразумѣвши, въ чемъ дѣло, обыкновенно говорятъ, изъ сколькихъ словъ состоитъ каждая произносимая учителемъ фраза.

Останавливаться долго на разложеніи фразъ на слова нѣтъ никакой надобности. Какъ только учитель замѣтитъ, что ученики поняли, что фразы состоятъ изъ словъ (а это они поймутъ, при правильномъ веденіи обученія, съ перваго же урока), учитель переходитъ къ разложенію словъ на звуки и къ выдѣленію звуковъ.

3) Въ практикѣ выработаны слѣдующіе пріемы разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ:

1) Сказавши ученикамъ, чтобы они обратили вниманіе, не состоятъ ли слова изъ частей, учитель, подобравши легко разложимое двухъ или трехзвучное слово, произноситъ его медленно, раздѣльно,— такъ чтобы ясно слышны были звуки или, по крайней мѣрѣ, тотъ

звукъ, который желаетъ выдѣлить, и спрашиваетъ учениковъ, какой звукъ они слышатъ въ началѣ и какой въ концѣ (если слово состоитъ изъ двухъ звуковъ; а если трехзвучное, то и какой въ срединѣ).

Иногда учитель для того, чтобы ученики лучше вслушались въ разлагаемое слово, заставляетъ ихъ самихъ произнести это слово протяжно и раздѣльно. Точно также учитель иногда, произнося разлагаемое слово, стучитъ линейкой за всякимъ произносимымъ въ словѣ звукомъ и затѣмъ спрашиваетъ, какой звукъ онъ произнесъ, когда ударилъ первый разъ, какой — когда ударилъ второй разъ и какой — когда ударилъ третій разъ и т. д.

2) Учитель прибѣгаетъ къ двумъ словамъ, имѣющимъ одинъ только отличный звукъ, напр., «ужъ» и «усъ». Произнесши одно и другое слово, учитель выспрашиваетъ значеніе ихъ. Потомъ, произнося медленно взятыя слова, онъ выспрашиваетъ, чѣмъ начинается то и другое слово и чѣмъ оканчивается. Иногда учитель, для показанія, что звуки входятъ въ составъ словъ, и для выдѣленія *одного* звука, прибѣгаетъ къ сравненію словъ, изъ которыхъ одно имѣетъ всѣ тѣ-же звуки, что и второе, да, еще одинъ звукъ лишній (дамъ — Адамъ, ба — оба). Ученики сравниваютъ слова, подмѣчаютъ лишній звукъ и такимъ образомъ выдѣляютъ его. Учитель ставитъ также иногда одно и то же слово въ различныхъ падежахъ, при чемъ окончаніе слова измѣняется (дома — дому). Ученики подмѣчаютъ окончаніе и выдѣляютъ его.

3) Учитель произноситъ медленно слово, напр., *уши*, и заставляетъ учениковъ повторить это слово. Теперь я еще скажу слово — *уши*. *Уш*. Все ли слово *я* сказалъ?—докончите, чтобъ вышло слово, которое я хотѣлъ сказать. Я начну, а вы докончите.—Учит.: *уш*....— Учен.: *и*. — Что на концѣ слышно? Что вы произнесли? — *и*. — Повторите! — Такимъ образомъ выдѣляется звукъ — *и*.

Еще также произнесемъ слово — *уши*: я начну, а вы докончите. *У*.... Учен.: *ши*. Что вы теперь произнесли и что я? Вы также начните, я кончу. Учен.: *у*.. *у*.. — Учитель: *ши*. — Что вы теперь произнесли? Какимъ звукомъ начинается слово — *уши*? — *у*. — Какимъ оканчивается? Слушайте: я начну слово, а вы снова докончите. *Уш*... — *и*. — Чѣмъ же оканчивается слово? Скажите еще, чѣмъ начинается слово и чѣмъ оканчивается? (*у*, *и*). Произнесите начальный и послѣдній звуки заразъ, одинъ послѣ другаго! Чего не достаетъ, чтобъ вышло слово — «*уши*»? Такимъ образомъ выдѣляется третій звукъ — *ш*.

4) Учитель подбираетъ такое двухсложное слово, гдѣ въ срединѣ между двумя гласными былъ бы одинъ легко — произносимый согласный звукъ (оса, уши, они и т. п.) Произнесши выразительно взятое слово, напр., *оса*, учитель, заявляя, что хочетъ произнести еще то-же слово, произноситъ первую часть его: *о—о—о*! и спрашиваетъ, все ли слово (оса) онъ сказалъ. Ученики, конечно, отвѣчаютъ, что не все слово.—Да, не все слово, а только одну часть, одинъ звукъ.—О—о—о—с—с—с. Теперь все ли я слово сказалъ? Опять

не все, а только двѣ части его, два звука. Скажите первый звукъ! Скажите одинъ второй звукъ! О—о—с—с—а—а—а. Теперь все ли я слово сказалъ? — Да, теперь все. Какимъ звукомъ начинается слово—*оса*? Какимъ оканчивается? Произнесите первый и послѣдній звукъ! *О—а*—не выходитъ слова *оса*. Какой же звукъ нужно вставить между *о* и *а*, чтобы вышло — *оса*? Сколько всѣхъ звуковъ въ словѣ — *оса*? Какой первый? Какой второй? Какой третій?

Если съ первыхъ же уроковъ, вмѣстѣ съ разложеніемъ словъ идетъ и ознакомленіе учениковъ съ буквами, прибѣгаютъ иногда къ такимъ пріемамъ:

5) Учитель ставитъ на доску двѣ подвижныя буквы, составляющія слово или слогъ, напр., — *о-н*, и говоритъ, что на этихъ двухъ буквахъ написано слово — «онъ». Раздвигаетъ обѣ карточки (*о-н*), наглядно показывая, что хотя *он* и заразъ произносится, но изображается въ печати *двумя* карточками. Глазъ учениковъ видитъ двѣ части въ словѣ. Учитель стремится, чтобы они и слухомъ различили части взятаго слова. Онъ закрываетъ первую карточку рукою и спрашиваетъ, что осталось на доскѣ? Читали обѣ карточки — *он* (произноситъ протяжно — *о—о—н*), начинали — *о—о*. Теперь первую карточку закрыли, стало быть, что осталось? Мало-по-малу вдумываясь и сравнивая протяжно произносимое *он*, ученики поймутъ, что въ этомъ словѣ есть два звука, что первый — *о*, второй — *н* и что для каждаго звука есть особый знакъ — буква.

6) Учитель, поставивъ буквы взятаго слова рядомъ (напр., о—с—и) и раздвинувъ ихъ, произноситъ, показывая на буквы, медленно, раздѣльно, но такъ, чтобы вышло взятое слово (о—о—о—с—с—с—и—и—и). Заставляетъ учениковъ вслушаться, что онъ произноситъ, когда показываетъ первый значекъ, что — когда второй и что — когда третій. Ученики видятъ предъ собою три значка и, прислушиваясь, подмѣчаютъ, что каждому значку соотвѣтствуетъ особый звукъ. Мало-по-малу учитель добивается, что ученики говорятъ, что въ словѣ *оси* слышится сначала звукъ—*о* (соотвѣтствуетъ первому значку), затѣмъ—*с* (второму) и наконецъ *и* (третьему значку).

7) По наглядно-звуковой азбукѣ (см. Чтеніе и письмо по картинамъ. Азбука для обученія и самообученія грамотѣ по наглядно-звуковому способу) — выдѣленіе звука и знакомство съ нимъ идетъ такимъ путемъ: ученикъ видитъ изображеніе предмета (рисунокъ), въ названіе котораго входятъ всѣ знакомые ему звуки, кромѣ одного, съ которымъ и желательно познакомить. Подъ картинкой онъ видитъ написаніе названія этого предмета, при чемъ, конечно, всѣ буквы ему извѣстны, и неизвѣстна лишь одна (большею частью послѣдняя), соотвѣтствующая неизвѣстному звуку. Прочитывая по написанному названіе нарисованнаго предмета, онъ наталкивается на новую букву и видитъ, что эта буква соотвѣтствуетъ новому звуку, причемъ и произноситъ этотъ звукъ. Глазъ запечатлѣваетъ новую букву, а слухъ различаетъ и усвоиваетъ новый звукъ. Такъ, напр., нарисованъ *ракъ* и подъ рисункомъ напечатано: «рак». Ученику извѣстны всѣ буквы и звуки этого слова, кромѣ *к*. Называя изоб-

раженный предметъ и прочитывая написанное подъ изображеніемъ, онъ, конечно, выдѣлитъ новый звукъ (*к*) и подмѣтитъ букву, соотвѣтствующую этому звуку.

Само собою разумѣется, что такимъ путемъ могутъ быть выдѣляемы звуки и буквы только послѣ того, какъ ученикъ познакомился уже съ нѣсколькими звуками и буквами. Первые звуки приходится выдѣлять, для ознакомленія ученика съ ними, все-таки по одному изъ вышеозначенныхъ способовъ или знакомить съ ними непосредственно (синтетически).

4) Зная нѣсколько пріемовъ разложенія словъ на звуки и выдѣленія звуковъ, не слѣдуетъ безъ нужды перебѣгать отъ одного изъ нихъ къ другому. Не нужно забывать, что ученики привыкаютъ къ тому пріему, который часто примѣнялся, и успѣшнѣе работаютъ при этомъ пріемѣ. Всякій новый пріемъ затрудняетъ ихъ уже своей новизной.

Остановившись на томъ пріемѣ разложенія словъ и выдѣленія звуковъ, который представляется наиболѣе удобнымъ и цѣлесообразнымъ, учитель преимущественно его и придерживается. Онъ только въ томъ случаѣ прибѣгаетъ къ другому пріему, когда это необходимо, т. е. когда принятый пріемъ не приводитъ къ цѣли или когда нужно уразнообразить занятія для возбужденія вниманія учениковъ.

5) Ведя предварительныя упражненія въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ упражняетъ учениковъ и въ сочетаніи звуковъ въ слова. Разложили ученики, напр., слово *оси* на составные звуки. Учитель и спрашиваетъ: что выйдетъ, если произнести только первые два звука? что выйдетъ, если произнести только послѣдніе два звука? что выйдетъ, если въ словѣ *оси* вмѣсто послѣдняго звука — *и* поставить — *а*? Что выйдетъ, если вмѣсто *и* поставить на концѣ *у*? и т. д.

2) Подготовительныя упражненія къ писанію буквъ.

Срисовываніе по клѣткамъ легкихъ для копированія предметовъ. Писаніе элементовъ буквъ. Тактированіе.

Одновременно съ веденіемъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ и въ выдѣленіи звуковъ, ведутся подготовительныя упражненія къ писанію буквъ.

Цѣлью этого рода упражненій служитъ пріученіе учениковъ держать перо или грифель и писать основныя черты буквъ, чтобы, когда придется писать буквы, они въ состояніи были писать ихъ.

Подготовительныя занятія къ письму буквъ состоятъ въ рисованіи по клѣточкамъ легкихъ для копированія предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ.

Въ лучшихъ книжкахъ для обученія грамотѣ (напр., «Родное слово» — Ушинскаго, «Азбука» — Бунакова, «Русская азбука» —

Водовозова и друг.) въ началѣ помѣщены въ клѣточкахъ изображенія (очерки) предметовъ. Изображенія эти расположены по трудности копированія ихъ для учениковъ. Сначала идутъ рисунки, въ которые входятъ только прямыя линіи (крестъ, окно, домъ, столъ, конвертъ); затѣмъ идутъ рисунки, состоящіе изъ кривыхъ линій или изъ кривыхъ и прямыхъ линій. Учитель разспрашиваетъ учениковъ, что изображено на рисункѣ, изъ какихъ линій онъ состоитъ, обращаетъ вниманіе ихъ на то, сколько клѣточекъ занимаетъ весь рисунокъ или часть его, показываетъ, какъ слѣдуетъ рисовать его и приглашаетъ ихъ срисовать разсмотрѣнный рисунокъ на своихъ грифельныхъ доскахъ или тетрадяхъ, разграфленныхъ квадратиками.

Иногда учитель самъ чертитъ на разграфленной квадратиками классной доскѣ очеркъ предмета, разсматриваетъ его съ учениками, какъ сейчасъ указано, и приглашаетъ ихъ срисовать съ доски рисунокъ.

Рисованіе предметовъ вообще нравится ученикамъ, удовлетворяя потребности ихъ воспроизводить во внѣ, въ образахъ, представленія знакомыхъ имъ предметовъ, и они обыковенно охотно рисуютъ.

Привлекая учениковъ къ рисованію предметовъ, учитель пріучаетъ ихъ сидѣть, держать грифель или карандашъ и проводить простѣйшія черты.

Рядомъ съ рисованіемъ учениками очерковъ предметовъ учитель упражняетъ ихъ въ писаніи элементовъ, изъ которыхъ состоятъ буквы азбуки: Элементы эти: прямая наклонная, прямая загнутая (вверху) влѣво, прямая, загнутая (внизу) направо, овалъ, подуовалъ, изгибистая и пламевидная. Ученики пишутъ элементы буквъ въ порядкѣ ихъ трудности для письма. Учитель сначала показываетъ на доскѣ, какъ пишется тотъ или другой элементъ, какъ соединяются элементы и т. п., и затѣмъ уже заставляетъ учениковъ писать.

Заставляя учениковъ писать элементы, учитель и называетъ эти элементы, что поможетъ при письмѣ буквъ, такъ какъ и при писаніи буквъ приходится называть составныя части ихъ (элементы).

Ученики пишутъ подъ тактъ или безъ такта. Показывая начертанія буквъ, учитель говоритъ, сколько разъ нужно просчитать для написанія его.

Поупражнявшись въ срисовываніи очерковъ предметовъ и въ писаніи элементовъ буквъ, ученики могутъ приступить къ писанію самыхъ буквъ при ознакомленіи съ ними на урокахъ по письму — чтенію.

Ходъ уроковъ по обученію письму—чтенію по звуковому способу.

Выспрашиваніе значенія слова, подобраннаго для выдѣленія звука. Разложеніе слова на звуки, выдѣленіе новаго звука и ознакомленіе съ нимъ учениковъ. Ознакомленіе учениковъ съ письменной буквой; писаніе учениками новой буквы и словъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ печатной буквой и закрѣпленіе очертанія ея въ ихъ памяти. Упражненія въ чтеніи. Пріемы сліянія звуковъ при чтеніи. Пониманіе читаемаго. Общій перечень занятій по обученію письму — чтенію.

Послѣ предварительныхъ упражненій, о которыхъ сказано, учитель переходитъ къ обученію учениковъ собственно письму—чтенію.

Ходъ уроковъ по обученію письму—чтенію представляется въ слѣдующемъ видѣ: Подобравъ подходящее для выдѣленія звука слово, учитель спрашиваетъ учениковъ о значеніи его. Онъ обыкновенно предлагаетъ такой вопросъ, для отвѣта на который ученики должны остановиться на значеніи произнесеннаго слова. Иногда, не произнося взятаго для выдѣленія звука слова, учитель ставитъ вопросъ, отвѣчая на который, ученики сами произносятъ нужное слово.

Нѣкоторые учителя, желая сдѣлать для учениковъ извѣстнымъ значеніе словъ, изъ которыхъ приходится выдѣлять звуки, соединяютъ обученіе грамотѣ съ «предметнымъ обученіемъ»: предварительно разсматриваютъ съ учениками предметъ, на названіи котораго они должны будутъ остановиться для выдѣленія звуковъ. Такое соединеніе «предметнаго обученія» съ «звуковымъ» ведетъ къ затрудненію при подборѣ подходящихъ словъ для выдѣленія нужныхъ звуковъ и, кромѣ того, отвлекаетъ вниманіе учениковъ отъ прямой цѣли урока — ознакомленія со звукомъ и буквой. Нѣтъ накакой надобности пріурочивать «предметное обученіе» къ тѣмъ словамъ, которыя служатъ для выдѣленія звуковъ. Совершенно достаточно, если учитель, подбирая для звуковаго разбора общеупотребительныя слова, спрашиваетъ, что они означаютъ.

Удостовѣрившись въ пониманіи учениками значенія слова, учитель произноситъ его медленно, выразительно, заставляетъ иногда учениковъ произнести его и предлагаетъ вопросы, направленные къ разложенію его на звуки.

Послѣ вышеизложенныхъ предварительныхъ упражненій въ разложеніи словъ на звуки, звуковой разборъ взятаго для ознакомленія съ звукомъ и буквой слова не затруднитъ учениковъ, особенно если учитель подберетъ такое слово, которое состоитъ изъ изученныхъ уже учениками звуковъ и буквъ, кромѣ того звука и той буквы, съ которыми онъ намѣренъ познакомить учениковъ.

Послѣ разложенія слова на звуки, учитель спрашиваетъ учениковъ, какой звукъ для нихъ «новый», т. е. какой изъ звуковъ они не умѣютъ еще изображать. Заставляетъ учениковъ произнести новый звукъ, произноситъ его самъ выразительно и снова заставляетъ учениковъ произнести его. Затѣмъ обращаетъ вниманіе учениковъ на отличіе новаго звука отъ тѣхъ, съ которыми онъ можетъ быть смѣшиваемъ. Далѣе, подбираетъ слова съ новымъ звукомъ и спрашиваетъ, есть ли въ нихъ этотъ звукъ и гдѣ онъ стоитъ — въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова. Подбираетъ также слова, въ которыхъ нѣтъ новаго звука, и спрашиваетъ, есть ли въ нихъ новый звукъ. Заставляетъ самихъ учениковъ сказать слова съ новымъ звукомъ.

Послѣ обстоятельнаго ознакомленія учениковъ съ новымъ звукомъ, учитель переходитъ къ ознакомленію ихъ съ письменной буквой. Онъ крупно и каллиграфически-правильно пишетъ на классной доскѣ новую букву, заставляя учениковъ слѣдить, какъ онъ ее пишетъ. Потомъ, для закрѣпленія очертанія ея въ ихъ памяти, онъ спрашиваетъ, изъ какихъ чертъ она состоитъ и чѣмъ отличается отъ тѣхъ буквъ, на которыя она по начертанію похожа и съ которыми, слѣдовательно, можетъ быть смѣшиваема (е — с, ш — щ, ч — ъ)*). Затѣмъ выспрашиваетъ учениковъ, сколько нажимовъ имѣетъ новая буква, за сколько тактовъ она пишется, и заставляетъ ихъ написать новую букву на грифельной доскѣ или на тетради. Ученики пишутъ по счету или безъ счета.

Послѣ написанія буквы, ученики пишутъ слова съ новою буквою. На первыхъ порахъ учитель выспрашиваетъ, какія буквы нужно написать, чтобы составилось требуемое слово.

Раньше сказано было, что въ началѣ обученія грамотѣ ученики знакомятся только съ письменнымъ начертаніемъ буквъ и уже по ознакомленіи съ нѣсколькими письменными буквами они переходятъ къ параллельному ознакомленію и съ письменными, и съ печатными буквами. Если ученики уже приступили къ знакомству съ печатными буквами, то послѣ ознакомленія съ письменной буквой, учитель ознакамливаетъ ихъ съ печатной буквой. Онъ показываетъ имъ подвижную печатную букву и обращаетъ вниманіе

---

*) Вотъ еще средства, ведущія къ закрѣпленію въ памяти учениковъ начертанія буквъ:

1) ученики говорятъ *наизусть*, изъ какихъ чертъ состоитъ буква (описываютъ букву на память);

2) сравниваютъ начертаніе новой буквы съ внѣшнимъ видомъ тѣхъ предметовъ, на которые оно похоже (*о* — съ обручемъ, *с* — съ половиной круга или съ серпомъ и т. п.);

3) находятъ новую букву въ подвижной азбукѣ, среди раньше пройденныхъ уже буквъ;

4) находятъ новую букву въ газетномъ листѣ или въ книгѣ.

Конечно, не всякій разъ учитель прибѣгаетъ ко всѣмъ этимъ средствамъ для закрѣпленія въ памяти учениковъ новой буквы.

ихъ на очертаніе ея; заставляетъ ихъ разсказать, изъ какихъ чертъ состоитъ новая печатная буква, чѣмъ она отличается отъ письменной буквы и отъ тѣхъ печатныхъ буквъ, съ которыми можетъ быть смѣшиваема. Кромѣ того, онъ приглашаетъ учениковъ найти новую печатную букву въ подвижной азбукѣ, заставляетъ ихъ сложить изъ подвижныхъ буквъ слово, въ которое входитъ новая буква, заставляетъ ихъ также найти новую букву въ книжкѣ и т. д.

Въ параллель съ ознакомленіемъ учениковъ со звуками и буквами идетъ упражненіе ихъ не только въ писаніи, но и въ чтеніи словъ и фразъ. Ученики читаютъ по письменному и по печатному тексту, какъ по книгѣ, такъ и по таблицамъ для чтенія и по написанному на классной доскѣ или сложенному изъ подвижныхъ буквъ учителемъ. Текстъ для чтенія учениковъ предлагается, конечно, такой, который состоитъ только изъ извѣстныхъ уже имъ буквъ.

Процессъ чтенія, какъ уже сказано, состоитъ въ сочетаніи звуковъ, изображенныхъ буквами, въ слова. Навыкъ болѣе или менѣе быстро воспринимать буквы и сочетать ихъ въ слова вырабатывается мало-по-малу, послѣдовательно, путемъ упражненія. И слѣдуетъ упражнять учениковъ въ сочетаніи буквъ въ слова. При этомъ необходимо вести дѣло такъ, чтобы чтеніе не переходило въ складываніе буквъ или звуковъ, а было просто *медленнымъ чтеніемъ*, т. е. произношеніемъ безъ перерыва тѣхъ звуковъ, изъ которыхъ состоятъ слова. «Кто допустилъ въ школѣ звукосочетаніе (напр.: м'—а=ма, т'=мать; с'—а=са, м'—а=ма=сама; п'—и=пи, л'—а=ла=пила), тотъ создалъ для себя значительныя трудности, тотъ отодвинулъ успѣхи школы своей, быть можетъ, на двойной срокъ, противъ обученія звуковаго. Не нужно забывать, что *обученіе по звуковому способу есть прямо медленное чтеніе*. Тайна этого чтенія лежитъ въ первыхъ навыкахъ ученика соединять плавно, безъ перерывовъ и складыванія, гласные и согласные звуки въ слоги и слова, сперва медленно и протяжно, а затѣмъ въ формѣ обыкновеннаго чтенія или говора».

Необходимо на первыхъ же порахъ убѣдить учениковъ, что подобно тому, какъ можно разложить слова на звуки или буквы, такъ точно можно сложить изъ звуковъ или буквъ слова.

Вотъ нѣсколько пріемовъ къ которымъ прибѣгаютъ на первыхъ порахъ для пріученія учениковъ сочетать рядомъ стоящія буквы (звуки) въ слова:

1) Учитель, показывая рядомъ стоящія буквы, заставляетъ ученика произнести звукъ первой буквы, второй, третьей; заставляетъ повторить рядомъ стоящія буквы второй, третій разъ, заставляетъ произнести ихъ какъ можно скорѣе и спрашиваетъ: что вышло, какое слово напечатано?

2) Заставляетъ ученика произнести первый звукъ даннаго слова протяжно, а затѣмъ второй прибавить къ нему скоро (коротенько), какъ только учитель придвинетъ вторую букву къ первой. Такъ-же поступаетъ для присоединенія слѣдующей (третьей) буквы: уче-

никъ произноситъ раньше прочтенное и прибавляетъ слѣдующій звукъ.

3) Иногда учитель закрываетъ послѣдующую букву и заставляетъ произнести открытыя буквы; потомъ, открывъ закрытую букву, заставляетъ ученика сразу присоединить звукъ открытой буквы [1]).

4) Иногда же, если ученики затрудняются сами слить должнымъ образомъ данные имъ звуки, учитель самъ показываетъ имъ образецъ правильнаго сліянія ихъ, стараясь при этомъ довести ихъ до отчетливаго пониманія того, какъ произносятся звуки съ перерывомъ между ними (с'... а, н'... и) и какъ они произносятся безъ всякаго перерыва между ними (са-ни).

Болѣе естественъ первый изъ означенныхъ пріемовъ. Во всякомъ случаѣ, къ какому бы пріему сліянія звуковъ въ слова учитель ни прибѣгалъ, не слѣдуетъ забывать, что самое важное, чтобы ученики сами принимали участіе въ сліяніи звуковъ и чтобы они ясно уразумѣли, что изъ звуковъ можно составить слова. Если они это уразумѣютъ, то упражненіе въ чтеніи не можетъ особенно затруднить ихъ [2]).

Для успѣшности упражненія учениковъ въ сочетаніи звуковъ въ слова необходимо, конечно, подбирать слова въ самой строгой послѣдовательности по трудности ихъ для чтенія. Если это соблюдено, то ученики незамѣтно переходятъ отъ чтенія легкихъ двухъ—трехзвучныхъ словъ къ чтенію болѣе трудныхъ словъ.

Читая слова и фразы, ученики, конечно, должны понимать читаемое. Учитель такъ или иначе побуждаетъ ихъ давать себѣ отчетъ въ прочитанномъ. Съ самаго начала обученія чтенію ученики пріучаются къ сознательному чтенію. (О сознательности чтенія — впереди).

Такимъ образомъ, процессъ обученія письму-чтенію представляетъ слѣдующія занятія, находящіяся въ связи между собою:

1) знакомство съ значеніемъ слова, изъ котораго предположено выдѣлить звукъ;

2) громкое, протяжное и выразительное произношеніе его (слова) учителемъ и учениками;

3) выдѣленіе изъ слова требуемаго звука;

4) произношеніе выдѣленнаго звука учениками, по одиночкѣ и хоромъ;

5) нахожденіе въ произносимыхъ учителемъ словахъ новаго звука и произношеніе учениками словъ съ новымъ звукомъ;

6) ознакомленіе съ письменнымъ изображеніемъ новаго звука; указаніе отличія новой буквы отъ тѣхъ, съ которыми она можетъ быть смѣшиваема;

---

[1]) Заслуживаетъ вниманія упражненіе съ *наращеніемъ* звуковъ, отчего получаются слова съ отличнымъ значеніемъ, напр.: адъ, ладъ, садъ, радъ, кладъ, складъ.

[2]) Полезно для убѣжденія учениковъ, что изъ буквъ составляются слова, предлагать имъ прочитывать тѣ слова, которыя были разложены ими для выдѣленія звуковъ.

7) писаніе учениками новой буквы и словъ или фразъ съ этой буквой, по счету и безъ счета;

8) чтеніе рукописнаго;

9) ознакомленіе съ печатной буквой; показаніе отличія печатной буквы отъ письменной;

10) нахожденіе печатной буквы въ подвижной азбукѣ и составленіе изъ подвижныхъ буквъ словъ и фразъ; чтеніе ихъ;

11) чтеніе по книгѣ для первоначальнаго чтенія *).

Само собою разумѣется, что намѣченный здѣсь порядокъ занятій не можетъ быть съ одинаковою полнотою, безъ измѣненія, выполняемъ на каждой ступени обученія грамотѣ. Сообразно съ обстоятельствами, учитель на той или другой ступени обученія грамотѣ выдвигаетъ преимущественно одни занятія и отодвигаетъ на задній планъ другія занятія. Но во всякомъ случаѣ, порядокъ соблюдается въ томъ отношеніи, что сначала ученики ознакамливаются со звуками, а потомъ уже съ буквами.

Преимущества звуковаго способа совмѣстнаго обученія письму-чтенію.

Изложивши сущность звуковаго способа обученія письму-чтенію и веденіе занятій по этому способу, скажемъ, какія преимущества онъ представляетъ.

Звуковой способъ совмѣстнаго обученія письму — чтенію наилучшимъ образомъ удовлетворяетъ требованію сознательности при обученіи. Онъ исключаетъ все механическое, безсознательное, неразумное. Кромѣ того, при этомъ способѣ наилучшимъ образомъ возбуждается умственная дѣятельность учениковъ: они должны внимательно вслушиваться въ слова, различать въ нихъ звуки, выдѣлять и сравнивать ихъ, сочетать ихъ въ слова и разлагать слова на звуки, — однимъ словомъ — умственно работать. Возбуждая же умственную дѣятельность учениковъ, звуковой способъ содѣйствуетъ развитію ихъ умственныхъ силъ. Далѣе, при звуковомъ способѣ обученія письму — чтенію соблюдается связь между занятіями: одни занятія подготовляютъ къ другимъ. Основываясь на тѣхъ элементахъ, изъ которыхъ состоитъ рѣчь, звуковой способъ обученія грамотѣ скорѣе и легче приводитъ учениковъ къ умѣнью читать и писать. Обучаясь по звуковому способу, ученики на каж-

*) Кромѣ этихъ занятій, могутъ быть еще слѣдующія упражненія: 1) отгадываніе буквъ по названнымъ учителемъ чертамъ; 2) диктовка по отдѣльнымъ звукамъ. Учитель произноситъ звукъ за звукомъ; ученики пишутъ и потомъ стараются прочитать, что написано; 3) складываніе на память словъ изъ буквъ, показываемыхъ, одна за другою, учителемъ. Конечно, для послѣдняго ряда упражненій берутся слова, состоящія не больше, какъ изъ трехъ буквъ.

домъ шагу видятъ результаты своихъ занятій, а слѣдовательно и охотнѣе занимаются. Наконецъ, звуковой способъ совмѣстнаго обученія письму — чтенію представляетъ возможность уразнообразивать занятія, а слѣдовательно, обученіе не можетъ быть скучнымъ.

Рѣшеніе частныхъ вопросовъ, касающихся обученія грамотѣ по звуковому способу.

1. *а*) Когда и какъ сообщать ученикамъ начертаніе буквъ — *е*, *ѣ*, *э*? — *б*) Когда и какъ знакомить учениковъ съ буквами — *ъ* и *ь* ? — *в*). Когда и какъ ознакамливать учениковъ съ буквами — *и*, *і*, *й* ? — *г*). Какъ ознакамливать учениковъ съ прописными буквами?

2. *а*) Какъ поступить при обученіи грамотѣ ученика, который изучилъ уже азбуку по прежнему (буквослагательному) способу и приступилъ къ изученію складовъ? — Какъ уровнять познанія ученика, опоздавшаго поступленіемъ въ школу, такъ что товарищи его уже познакомились съ нѣсколькими звуками и буквами?

1. *а*) Когда и какъ сообщать ученикамъ начертаніе буквъ — *е*, *ѣ*, *э*?

Было бы неосновательно сообщать за одинъ разъ начертаніе буквъ: *е*, *ѣ* и *э*.

Въ началѣ обученія грамотѣ ученики знакомятся съ буквой *е*. Затѣмъ, спустя нѣсколько времени, когда они подойдутъ въ книгѣ для чтенія къ тому мѣсту, въ которомъ встрѣчается буква *ѣ*, учитель знакомитъ ихъ съ этой буквой. Ознакомленіе учениковъ съ буквою *ѣ* можетъ вестись хоть такимъ образомъ:

Учитель заставляетъ ихъ разложить, напр., слово «сѣно» на составляющіе его звуки. Остановившись на второмъ звукѣ (ѣ), учитель спрашиваетъ, какъ онъ изображается. Ученики, будучи уже знакомы съ *е*, конечно, отвѣчаютъ на вопросъ учителя: «верхняя петля и лѣвый полуовалъ». Учитель говоритъ, что въ словѣ «сѣно» и во многихъ другихъ звукъ *е* изображается такъ: *ѣ*. Разсматриваютъ написаніе этой буквы, сравниваютъ ее съ *е* (среднимъ), послѣ чего учитель сообщаетъ, что букву *ѣ*, чтобы не смѣшивать ее съ буквой *е*, называютъ — е (*ѣ*) мягкимъ или — «ять».

Учитель показываетъ, за сколько тактовъ пишется *ѣ*, и заставляетъ учениковъ сначала отдѣльно писать эту букву, а потомъ и слова, въ которыя она (ѣ) входитъ. Для предупрежденія ошибки при письмѣ словъ, въ которыя входитъ звукъ *е*, учитель всякій разъ спрашиваетъ учениковъ, какое *е* они напишутъ (*ѣ* или *е*).

Послѣ ознакомленія ученниковъ съ письменною буквою *ѣ*, учитель ознакамливаетъ ихъ съ печатнымъ изображеніемъ этой буквы и заставляетъ ихъ читать по книгѣ слова и фразы съ этой буквой.

Приблизившись къ тому мѣсту въ книгѣ для чтенія, въ которомъ встрѣчаются слова съ буквой *э*, учитель ознакамливаетъ учениковъ и съ этой буквой.

Ознакомленіе учениковъ съ звукомъ и буквой *э* (твердое) учитель можетъ вести посредствомъ сравненія его съ звукомъ и буквой *е* или *ѣ*.

Учитель беретъ хотя такія слова: «есть» и «этотъ». Вслушиваясь въ произношеніе звука *е* въ первомъ и во второмъ словѣ, ученики различаютъ, что въ первомъ случаѣ онъ произносится мягко, а во второмъ—твердо. Учитель говоритъ, что твердо произносимый звукъ *е* (какъ въ словахъ: этотъ, это, эка, эхо и др.) изображается такъ: *э*.

Запечатлѣвается, путемъ описанія и сравненія, въ памяти учениковъ начертаніе буквы *э*, послѣ чего ученики читаютъ и пишутъ слова съ этой буквой.

Посредствомъ упражненія въ различеніи въ словахъ звуковъ *э* и *е*, учитель можетъ довести учениковъ до того, что они по слуху будутъ вѣрно опредѣлять, гдѣ слѣдуетъ написать *э*.

Для отличія отъ *е* и *ѣ*, букву *э* учитель называетъ твердымъ или оборотнымъ, причемъ послѣднее названіе объясняетъ его начертаніемъ.

б) Когда и какъ знакомить учениковъ съ буквами — ъ и ь?

Нѣтъ особенной надобности откладывать сообщеніе буквъ ъ и ь до той поры, когда ученики познакомятся со всѣми буквами. Такое откладываніе повлекло бы за собою стѣсненіе въ подборѣ словъ и фразъ для письма, такъ какъ пришлось бы избѣгать всѣхъ словъ, оканчивающихся на ъ или ь. Ввести же, основываясь на томъ, что ъ и ь не слышны въ произношеніи, писаніе словъ съ пропускомъ этихъ буквъ, было бы не педагогично, такъ какъ пришлось бы въ такомъ случаѣ сначала пріучить учениковъ писать безъ ъ и ь, а затѣмъ отучивать ихъ отъ этой привычки и пріучать къ письму съ ъ и ь. Пріучать же къ тому, отъ чего впослѣдствіи придется отучать, чтобы насадить новую привычку,—безполезная трата времени и труда.

Но, съ другой стороны, знакомить учениковъ съ ъ и ь при началѣ обученія грамотѣ было бы поспѣшно. Учитель откладываетъ знакомство съ этими буквами до тѣхъ поръ, пока не представится къ этому необходимость. Руководясь книгой для чтенія (азбукой), учитель приступаетъ къ ознакомленію учениковъ съ буквами ъ и ь, когда видитъ, что имъ предстоитъ чтеніе словъ и фразъ съ этими буквами.

Ознакомленіе учениковъ съ ъ и ь можетъ быть ведено такимъ образомъ:

Учитель подбираетъ такія разнозначащія слова, звуковое различіе которыхъ только въ томъ и состоитъ, что въ одномъ словѣ послѣдній согласный звукъ произносится твердо, а въ другомъ—мягко. Онъ беретъ, напр., слова: *далъ* (я ему далъ) и *даль* (большая даль). Ученики разлагаютъ одно и другое слово на звуки;

учитель пишетъ, по диктовкѣ учениковъ, буквы одного и другаго слова. Сравнивая написанныя слова и вслушиваясь въ произношеніе ихъ, ученики подмѣчаютъ, что въ одномъ случаѣ послѣдній звукъ (л) произносится твердо, а въ другомъ — мягко. Пользуясь этимъ, учитель и сообщаетъ, что для показанія, что звукъ послѣдней буквы нужно произносить твердо, ставятъ такой знакъ—ъ, а мягко — такой — ь.

Учитель показываетъ составъ письменныхъ буквъ ъ и ь и заставляетъ учениковъ написать на грифельной доскѣ эти буквы. Затѣмъ приглашаетъ учениковъ написать, напр., слова: *пылъ* и *пыль* и др., предварительно спросивши ихъ, что они поставятъ на концѣ словъ, и заставляетъ ихъ читать по письменному шрифту слова съ ъ или ь на концѣ. Потомъ ознакамливаетъ учениковъ съ печатнымъ начертаніемъ ъ и ь и заставляетъ ихъ читать по печатному шрифту слова и фразы съ ъ и ь на концѣ.

Учитель упражняетъ учениковъ въ различеніи твердаго и мягкаго произношенія послѣдней согласной, для чего сначала беретъ слова однозвучныя, напр., цѣпъ—цѣпь, братъ—брать, сталъ—сталь, ладонъ — ладонь, данъ — дань, шестъ — шесть, киселъ — кисель, уголъ — уголь, — а затѣмъ и слова разнозвучныя.

Понявши употребленіе ъ и ь на концѣ словъ, ученики, при сравненіи, напр., словъ: сѣлъ—съѣлъ, Коля—колья, сѣмя—семья и др., въ свое время легко поймутъ значеніе ихъ и въ срединѣ словъ.

Для того, чтобы ученики не писали твердаго и мягкаго знака въ словахъ, оканчивающихся на гласную, учитель знакомитъ ихъ съ гласными буквами. Такъ какъ гласныхъ буквъ не много, то ученики, познакомившіеся раньше съ каждою изъ нихъ въ отдѣльности, могутъ легко запомнить ихъ. Учителю слѣдуетъ только, написавъ на доскѣ эти буквы, заставить учениковъ разъ—другой произнести ихъ. Когда ученики запомнятъ гласныя (легкопроизносимыя) буквы, учитель и сообщаетъ имъ, что послѣ такихъ буквъ никогда не слѣдуетъ ставить твердый или мягкій знакъ ни въ концѣ, ни въ срединѣ словъ.

Нѣтъ надобности на первыхъ порахъ называть буквы ъ и ь «ерами» или «безгласными». Ученики смотрятъ на эти буквы, какъ на знаки твердаго или мягкаго произношенія предшествующей согласной и называютъ ихъ знакомъ твердаго и знакомъ мягкаго произношенія.

в) Когда и какъ ознакамливать учениковъ съ буквами—*и*, *і*, *й*?

Сначала ученики знакомятся съ восьмеричнымъ *и* и затѣмъ уже, когда представится надобность, ознакамливаются послѣдовательно съ *і* (десятеричнымъ) и съ *й* (полугласнымъ или краткимъ).

Десятеричное *і*, въ отличіе отъ восьмеричнаго, ученики называютъ і—съ точкой.

Показавши начертаніе і (десятеричнаго), учитель сообщаетъ, когда нужно писать его. Усвоеніе этого не затруднитъ учениковъ,

такъ какъ *і* ставится передъ гласными *), съ которыми они познакомились, когда изучали употребленіе ъ и ь на концѣ словъ.

Ознакомленіе учениковъ съ *й* (полугласнымъ) ведется посредствомъ сравненія произношенія словъ — хотя такихъ: мои — мой, герои—герой, клеи—клей, слои — слой, рои — рой. Ученики подмѣчаютъ, что въ нѣкоторыхъ словахъ *и* произносится кратче, чѣмъ въ другихъ. Учитель и сообщаетъ, что краткость произношенія этого звука обозначается знакомъ ◡ и самое *й* называется краткимъ.

г) Какъ ознакамливать учениковъ съ прописными буквами?

Раньше уже сказано было, что для избѣжанія предложенія ученикамъ нѣсколько трудностей заразъ, учитель сначала ознакамливаетъ ихъ только съ строчными буквами. По ознакомленіи учениковъ со всѣми строчными буквами, учитель знакомитъ ихъ и съ прописными буквами.

Сказавши, что если слово обозначаетъ имя какого-нибудь одного лица или предмета (собственное имя), а также если имъ (словомъ) начинается письмо или если оно стоитъ послѣ точки, то пишется или печатается съ прописной буквы, учитель показываетъ ученикамъ начертаніе прописныхъ буквъ, сначала печатныхъ, а потомъ и письменныхъ.

Учитель знакомитъ учениковъ не со всѣми прописными буквами сразу, а по частямъ. Такимъ образомъ въ нѣсколько уроковъ ученики ознакамливаются со всѣми прописными буквами.

Ознакомленіе съ печатными прописными буквами не можетъ затруднить учениковъ, такъ какъ большая часть этихъ буквъ похожи на строчныя буквы.

Выставивъ на доску нѣсколько строчныхъ печатныхъ подвижныхъ буквъ, учитель надъ ними ставитъ прописныя печатныя подвижныя буквы и старается запечатлѣть въ памяти учениковъ начертаніе послѣднихъ.

Послѣ ознакомленія съ прописными печатными буквами по подвижной азбукѣ, ученики переходятъ къ чтенію текста съ этими буквами.

Подобнымъ же образомъ можетъ идти ознакомленіе учениковъ и съ письменными прописными буквами. Написавши на доскѣ нѣсколько строчныхъ буквъ, учитель надъ ними пишетъ тѣ же прописныя буквы и знакомитъ учениковъ съ послѣдними.

Можно ознакамливать учениковъ съ прописными буквами также и при чтеніи текста. Ученикъ, встрѣтивши въ словѣ прописную букву, ознакамливается съ нею.

2. а) Какъ поступитъ при обученіи грамотѣ ученика, который изучилъ уже азбуку по прежнему (буквослагательному) способу и приступилъ къ изученію складовъ?

Съ такимъ ученикомъ нѣтъ надобности продолжать изученіе складовъ по буквослагательному способу. Несравненно цѣлесооб-

*) Кромѣ слова міръ.

разнѣе познакомить его со *звуками* въ словахъ и вести обученіе по звуковому способу.

Учитель приглашаетъ ученика вслушаться въ легко разложимое слово и такимъ образомъ различить въ немъ звуки. Вслушавшись, напр., въ слово *руки*, ученикъ убѣждается, что въ немъ первый звукъ не *ер*, а — *р'*, третій звукъ не *ка*, а — *к'*. Такимъ же образомъ онъ убѣждается, что и всѣ согласные звуки въ словахъ звучатъ не *бе*, *ве*, *ге*, *де*...., какъ онъ изучалъ ихъ раньше, а — б', в', г', д', — и что каждому звуку, различаемаемому въ словахъ, соотвѣтствуетъ своя особая буква.

Уразумѣвши это, ученикъ можетъ приступить къ чтенію по звуковому способу (сочетать звуки). Ученіе по этому способу пойдетъ несравненно легче и скорѣе, чѣмъ пошло бы въ томъ случаѣ, если бы продолжали обучать по буквослагательному способу.

б) Какъ уравнять познанія ученика, опоздавшаго поступленіемъ въ школу, такъ что товарищи его уже познакомились съ нѣсколькими звуками и буквами?

Учитель вразумляетъ опоздавшаго ученика въ томъ, какъ разлагаютъ слова и выдѣляютъ звуки и знакомитъ его съ нѣсколькими звуками и буквами.

Если ученикъ пойметъ процессъ выдѣленія звуковъ и ознакомится съ нѣсколькими буквами, онъ уже можетъ участвовать съ товарищами въ работѣ по обученію письму — чтенію: онъ выдѣляетъ съ ними новые звуки, опредѣляетъ, есть ли эти звуки въ тѣхъ или другихъ словахъ, знакомится съ буквами новыхъ звуковъ, пишетъ ихъ и т. д.

Само собою разумѣется, что пока опоздавшій ученикъ окончательно не уравняется съ остальными учениками, учитель оказываетъ ему особую помощь: онъ закрѣпляетъ въ его памяти начертаніе раньше пройденныхъ буквъ, упражняетъ его въ сочетаніи извѣстныхъ ему звуковъ и въ писаніи соотвѣтственныхъ имъ буквъ и т. п. Съ каждымъ днемъ помощь эта нужна будетъ въ меньшей и меньшей мѣрѣ, такъ какъ опоздавшій ученикъ будетъ постепенно уравниваться съ другими учениками и наконецъ въ состояніи будетъ наравнѣ съ другими идти впередъ.

Краткая программа классной проработки ознакомленія учениковъ съ нѣсколькими звуками и буквами.

Приводимыя программы ознакомленія учениковъ со звуками и буквами, не имѣя значенія образца, служатъ поясненіемъ изложеннаго выше относительно веденія обученія письму — чтенію по звуковому способу.

Въ каждой изъ приводимыхъ программъ представлены нѣкоторыя особенности въ ознакомленіи учениковъ со звуками и буквами.

1. Ознакомленіе учениковъ со звуками и буквами: *о, с, а.*

Учитель произноситъ слово «оса». Дѣти, что такое оса? — Оса — насѣкомое.

Вслушайтесь, какіе звуки въ словѣ *оса*: о — о — с — с — а — а! Что слышно въ началѣ? — *о* — Такъ. А какой звукъ слышенъ за *о*? о — с — с — с — а! А въ концѣ слова какой звукъ слышенъ? Повторите еще разъ, какіе звуки въ словѣ — *о — с — а*.

Посмотрите теперь, какъ изображаются эти звуки. Какой первый звукъ въ словѣ *оса*? — *о*.— Вотъ какъ онъ изображается: *о*. (Учитель пишетъ на классной доскѣ букву — *о*). Какую форму имѣетъ буква — *о*? — Форму овала. — Мы уже писали овалъ.

Какой второй звукъ въ словѣ — *о — с — с — а*? — *с*. Вотъ какъ изображается этотъ звукъ: *с*. (Пишетъ на доскѣ). Какую форму имѣетъ буква *с*? — Форму полуовала. — Чѣмъ отличается буква *о* отъ буквы *с*?

Какой третій звукъ въ словѣ *о — с — а — а*? — *а*. — Посмотрите, какъ онъ изображается. Учитель пишетъ на доскѣ букву — *а*. Изъ какихъ линій состоитъ буква — *а*? Изъ овала и прямой, отогнутой на право. — Чѣмъ отличается буква *а* отъ буквы *о*?

Учитель пишетъ на доскѣ буквы: *о — с — а* — рядомъ. Прочитайте, какое слово написано! А теперь что осталось? (Учитель закрываетъ букву — *а*). А теперь — что? (закрываетъ букву — *о*).

Напишите буквы: *о — с — а* по два раза!

Учитель пишетъ различныя комбинаціи изъ буквъ — *о, с, а*: со, са, ос, ас.... Ученики прочитываютъ.

Напишите на доскѣ слово — *оса*. Какую первую букву будете писать, какую вторую и какую третью?

На другой урокъ учитель повторяетъ съ учениками звуки и буквы: *о — с — а* и ознакамливаетъ ихъ съ звукомъ и буквой — *и*, выдѣляя его изъ слова — *оси*. Идутъ упражненія съ новыми звукомъ и буквой (*и*).

2. Ознакомленіе учениковъ съ звукомъ и буквой — ш.

Учитель показываетъ картинку, на которой изображены — *уши*. Дѣти, что здѣсь нарисовано? — Здѣсь нарисованы — *уши*. Произнесите громко, что нарисовано на картинкѣ! Хоромъ! Дѣти произносятъ.

Теперь, дѣти, слушайте, я это слово произнесу: *у — у — ш — ш — и — и!* Слушайте, еще разъ произнесу (произноситъ). Чѣмъ начинается слово? какой первый звукъ? — Первый звукъ — *у*. — Теперь слушайте, какой второй звукъ? Произноситъ медленно *и* притомъ

такъ, чтобы выдѣлился звукъ — *ш*. Дѣти отвѣчаютъ. — Какой же послѣдній звукъ? — *и*. — Повторите, какой первый звукъ въ словѣ — *уши*, какой второй и какой третій. Еще разъ! Первая скамейка произнесетъ первый звукъ, вторая — второй, третья — третій звукъ! Какіе звуки и буквы раньше были вамъ извѣстны? Какой новый звукъ вы узнали сегодня? — Звукъ — *ш*. Произнесите его! Хоромъ! Учитель самъ произноситъ новый звукъ.

Есть новый звукъ въ слѣдующихъ словахъ и гдѣ онъ? (Учитель произноситъ слова съ новымъ звукомъ и безъ этого звука, а дѣти говорятъ, есть ли новый звукъ въ сказанныхъ словахъ и если есть, то гдѣ онъ: въ началѣ, въ срединѣ, въ концѣ). Кто подберетъ слово съ новымъ звукомъ?

Смотрите, дѣти, я напишу букву — *ш*. Пишетъ крупно и каллиграфически-правильно Какая буква написана на доскѣ? Изъ какихъ линій состоитъ буква — *ш?* Закрываетъ двѣ отогнутыхъ и оставляетъ открытою третью. Какая это линія? — Отогнутая. — А эта? Изъ какихъ линій состоитъ буква — *ш?* — Изъ трехъ отогнутыхъ. — Сколько отогнутыхъ въ буквѣ — *и?* Сколько въ буквѣ — *ш?* За сколько тактовъ пишется буква — *ш?* Пишите на доскѣ букву — *ш*. Отогнутая — разъ! отогнутая — два! отогнутая — три! Еще разъ! Учитель пишетъ слово — *уши*. Дѣти, прочитайте, что я написалъ! Какая первая буква, какая вторая, какая третья? Пишите на доскѣ слово *уши* по счету. Идетъ счетъ. Дѣти пишутъ. Учитель диктуетъ еще подходящія слова; дѣти пишутъ. Учитель пишетъ на классной доскѣ слова, которыя состоятъ изъ извѣстныхъ дѣтямъ буквъ и буквы *ш*. Дѣти читаютъ.

Идетъ упражненіе въ чтеніи по книгѣ — по письменному шрифту.

Учитель показываетъ печатную букву — *ш*. Дѣти говорятъ, изъ какихъ линій она состоитъ; отыскиваютъ печатную букву *ш* въ подвижной азбукѣ и складываютъ слова.

Чтеніе по книгѣ — по печатному шрифту. Объясненіе читаемаго.

3. Ознакомленіе съ звукомъ и буквой — я.

Берется слово *шея*. Возбужденіе въ сознаніи дѣтей представленія, соотвѣтствующаго взятому слову. Дѣти, на вопросъ учителя, опредѣляютъ положеніе шеи между другими частями тѣла. Скажите однимъ словомъ, что находится между головой и туловищемъ! — Шея!

Слушайте, я произнесу слово — *шея*. *Ше*... — все ли слово я сказалъ? Чего не достаетъ? — *я* — Повторите! Еще! Какой звукъ на концѣ въ словѣ — *шея?* Какой первый звукъ, какой второй? Повторите отдѣльно первый, второй, третій звукъ! Найдите въ подвижной азбукѣ первую букву! Поставьте на планку доски! Найдите вторую и поставьте! Извѣстна вамъ буква третьяго звука? Смотрите же, какъ она пишется! (Пишетъ). Изъ какихъ чертъ состоитъ? — Буква — *я* состоитъ изъ точки съ волосной, лѣваго полуовала и прямой отогнутой вправо. Повторите еще! Смотрите, какъ

нужно писать букву *я* по счету. Точка съ волосной — разъ, лѣвый полуовалъ — два, прямая отогнутая вправо — три!

Найдите букву — *я* въ подвижной азбукѣ! Приставьте къ буквамъ: *ш — е*. Прочитайте!

Пишите букву *я* на грифельной доскѣ, безъ счета! Пишите по счету! Пишите слово *шея*. Какая первая буква, какая вторая, какая третья?

Учитель показываетъ печатную букву — *я*. Дѣти отыскиваютъ эту букву въ печатной подвижной азбукѣ, складываютъ изъ подвижныхъ буквъ слова и читаютъ ихъ.

Идетъ чтеніе по книгѣ.

4. Ознакомленіе со звукомъ и буквой — м.

Слушайте дѣти: *сомъ!* Что такое — сомъ? — Сомъ — рыба.

Вслушайтесь, изъ какихъ звуковъ состоитъ слово — *сомъ*. С — о — м — м — ъ! Какимъ звукомъ начинается слово сомъ? Какой второй звукъ? Какой звукъ слышенъ на концѣ? Повторите еще послѣдній звукъ! Хоромъ! Есть ли звукъ *м* въ словѣ: море? Гдѣ онъ: въ началѣ, въ серединѣ или въ концѣ? А въ словѣ: яма? — ломъ? Въ словѣ — мама — сколько разъ слышится звукъ *м?* А въ словѣ столъ есть звукъ—*м?* Скажите слова, гдѣ былъ бы звукъ — *м!*

Смотрите, я напишу букву звука — *м*. Изъ какихъ линій состоитъ буква — *м?* — Изъ точки съ волосной, прямой съ волосной и отогнутой вправо.

Сколько нажимовъ имѣетъ буква — *м?* За сколько, значитъ, тактовъ нужно ее писать?

Напишите на доскѣ букву *м!* Напишите ту же букву по такту!

Напишите букву — *м!* Рядомъ съ нею пишите букву — *а!* Рядомъ съ *а* напишите букву — *ш!* Послѣ *ш* напишите — *а!* Прочитайте, что вышло! Напишите на доскахъ слово *яма*, а вы (обращаясь къ одному изъ учениковъ) сложите это слово изъ подвижныхъ письменныхъ буквъ!

Смотрите, дѣти, печатную букву — *м*. Чѣмъ она отличается отъ письменной?

Отыщите въ подвижной азбукѣ печатныя буквы: м, о, я. Поставьте одну за другою рядомъ! Отыщите буквы: м, а, м, а! Поставьте! Прочитайте, что вышло!

Читайте по книгѣ. Ученики читаютъ слова съ буквой — *м*. Объясненіе читаемыхъ словъ.

5. Ознакомленіе дѣтей съ звукомъ и буквой — х.

Учитель беретъ слово — *уха*. Спрашиваетъ о значеніи этого слова.

У — у — х — х — а — а! Какой первый звукъ? — *у*. — Повторите! Учитель пишетъ на доскѣ букву сказаннаго дѣтьми звука. Что я написалъ? — *у*. — Слушайте, какой послѣдній звукъ: у—х—а—а!

Послѣдній звукъ — *а*. Пишетъ *а* возлѣ первой буквы. Что я написалъ? Прочитайте двѣ написанныя буквы сразу! — *у* — *а*. — Чего не достаетъ, чтобы вышло—у—х—х—а! Дѣти отвѣчаютъ. Произношеніе новаго звука. Теперь смотрите, какъ пишется — *х*. Учитель пишетъ на классной доскѣ эту букву. Изъ какихъ линій состоитъ буква — *х*? Пишите на своихъ доскахъ букву — *х*. Пишите слово — *уха*.

Чтеніе рукописнаго шрифта.

Ознакомленіе съ печатной буквой — *х* и чтеніе по печатному шрифту.

Изъ подвижныхъ буквъ ученики складываютъ слово — *уха*. Вмѣсто буквы *а* учитель ставитъ букву *о*. Прочитайте! — *ухо*. Вмѣсто *о* ставитъ — *у*. Прочитайте! Приставляетъ букву — *с*. Прочитайте! На концѣ вмѣсто *у* ставитъ *о*. Прочитайте!

6. Ознакомленіе съ звукомъ и буквой — н.

Лѣтомъ употребляется для ѣзды телега, а зимой? — Сани.

Слушайте: с — а — н — и! Какой первый звукъ слышится въ словѣ — сани? — *с*. — Учитель пишетъ на доскѣ букву — с. А второй какой звукъ въ словѣ сани? — *а*. — Учитель пишетъ возлѣ *с*. А на концѣ что слышно въ словѣ — *сани?* — *и*. — Учитель ставитъ *и* рядомъ съ раньше поставленными буквами. Прочитайте, что написано? Какого же звука не достаетъ, чтобы получилось слово — сани? — Не достаетъ звука — *н*. Учитель показываетъ, какъ пишется буква — *н* и пишетъ эту букву въ промежутокъ между *а* и *и*. Дѣти, что теперь написано? — Сани.

Спрашиваніе, изъ какихъ линій состоитъ буква — *н*. Писаніе и чтеніе словъ и фразъ съ буквой — *н* (сны, няня, они, носы, наши няни). Показываніе печатной буквы — *н*. Сравненіе съ письменной — *н* и съ печатной буквой — *и*. Чтеніе по печатному шрифту.

7. Сообщеніе ученикамъ звука и буквы — ж.

Въ словѣ *к* — *о* — *ж* — *а* — какіе звуки? Буквы какого звука вы еще не знаете? Повторите новый звукъ еще разъ! Всѣ! Показываніе письменной и печатной буквы — *ж*. Чтеніе по книгѣ по письменному и по печатному шрифту словъ и фразъ съ буквой — *ж*. Учитель пишетъ на доскѣ рядъ фразъ, состоящихъ изъ извѣстныхъ ученикамъ буквъ и буквы — *ж*, а ученики прочитываютъ (жара, гужи, ножи, ежи и др.). Писаніе дѣтьми буквы *ж* по образцу, показанному учителемъ.

8. Сообщеніе звука и буквы — р.

Учитель останавливается на словѣ — *соръ*. Скажите, какой первый и второй звукъ въ словѣ — *соръ*. Какой звукъ на концѣ?

Произношеніе звука *р*. Писаніе учителемъ, а затѣмъ и учениками буквы *р* и словъ и фразъ съ этой буквой (роза на горѣ, море сине, нора и др.).

Исправленіе невѣрно написаннаго учениками Учитель, просматривая доски, подмѣчаетъ у нѣкоторыхъ учениковъ невѣрно написанныя слова. Онъ или самъ выписываетъ на классную доску невѣрно написанное или заставляетъ это сдѣлать учениковъ. Ученики исправляютъ ошибки, послѣ чего учитель заставляетъ учениковъ исправить на своихъ доскахъ или тетрадяхъ такъ, какъ исправлено на классной доскѣ.

Чтеніе по книгѣ.

9) Ознакомленіе съ звукомъ и буквой — *г*.

Вслушайтесь, изъ какихъ звуковъ состоитъ слово: *н—о—г—а*. Какой первый звукъ? какой второй? какой послѣдній? Произнесите слитно первый и второй звукъ? Произнесите слитно первый, второй и послѣдній звуки! (Но — а). Какого звука не достаетъ, чтобъ вышло слово—*нога*?—*г*. Произнесите этотъ звукъ еще разъ!

Есть ли въ словѣ *гуси* звукъ—*г*? Гдѣ онъ: въ началѣ, въ срединѣ или въ концѣ слова? А въ словѣ *рогъ*? А въ словѣ — гора? луга? ягода? Скажите сами слово съ звукомъ — *г*!

Смотрите, какъ пишется буква — *г*. (Учитель пишетъ). Какая линія составляетъ букву — *г*? (Изгибистая). За сколько тактовъ пишется буква — *г*? (за одинъ).

Напишите на доскѣ букву—*г* три раза. Ученики пишутъ, учитель обходитъ между столовъ и смотритъ, какъ ученики пишутъ. Напишите слово — рога? Какую первую букву нужно писать? какую вторую? третью? четвертую? Учитель пишетъ на доскѣ слова: *ноги, гуси, рига, гора* и др. и заставляетъ учениковъ прочитать.

Посмотрите: вотъ печатная буква—*г*. Чѣмъ отличается печатная буква *г* отъ письменной? Найдите въ подвижной азбукѣ букву — *г*! Сложите изъ подвижныхъ буквъ слово — *гора*. Переставьте буквы такъ, чтобы вышло слово — *рога*!

Чтеніе по книгѣ, по письменному и печатному шрифту, словъ и фразъ, въ которыя входитъ буква — *г*. Объясненіе читаемаго.

10) Ознакомленіе съ звукомъ и буквой *т*.

С—и—т—о! Повторите. Для чего нужно сито? Назовите всѣ звуки въ словѣ — *сито*! Произнесите одинъ третій звукъ! Еще!

Смотрите, какъ изображается буква — *т*. Изъ какихъ линій состоитъ буква—*т*? (Изъ двухъ прямыхъ загнутыхъ влѣво и одной изгибистой).

Учитель пишетъ на доскѣ слово и фразы: сито, мята, тятя, соты, вотъ наша вата. Ученики прочитываютъ.

Учитель ознакамливаетъ учениковъ съ печатной буквой и заставляетъ читать печатный текстъ по книгѣ. Упражненіе въ писаніи буквы — *т* и словъ съ этой буквой.

Учебныя пособія, употребляемыя въ школѣ при обученіи грамотѣ.

При обученіи грамотѣ употребляются слѣдующія учебныя пособія:

1) Подвижныя буквы печатнаго и письменнаго шрифта. Для того, чтобы имѣть возможность составлять изъ подвижныхъ буквъ фразы, необходимо имѣть достаточное количество экземпляровъ такихъ буквъ. Буквы, подбираемыя для составленія словъ, должны быть одинаковаго шрифта и одинаковой величины.

2) Большія стѣнныя таблицы, дающія возможность упражнять въ чтеніи весь классъ. Такія таблицы изданы Бунаковымъ.

3) Для той же цѣли полезно имѣть такъ называемую «читальную машину», на которой, посредствомъ передвиженія дощечекъ съ буквами и словами, образуются слова и фразы.

4) Грифельныя доски или тетради для писанія учениками. Полезно имѣть разлинованныя доски или тетради.

5) Классная доска для писанія буквъ и словъ.

6) Планка на классной доскѣ, для постановки подвижныхъ буквъ.

7) Наконецъ, самымъ необходимымъ пособіемъ служитъ азбука или книга для первоначальнаго упражненія въ чтеніи.

Наиболѣе употребительныя азбуки или руководства по обученію грамотѣ по звуковому способу.

1) «Родное слово» г. 1-й — Ушинскаго. По этому руководству сначала идетъ ознакомленіе дѣтей съ одними гласными звуками и буквами. По мѣрѣ ознакомленія съ гласными идетъ и сочетаніе ихъ (ай, ои, ея и др.). Дѣти пишутъ и читаютъ эти сочетанія. Съ гласными звуками дѣти знакомятся путемъ синтетическимъ. Учитель прямо произноситъ имъ звуки, не выдѣляя ихъ изъ словъ. Ознакомившись съ гласными звуками и буквами, дѣти ознакамливаются съ согласными звуками и буквами, причемъ выдѣляютъ

эти звуки изъ словъ. Значитъ, съ согласными звуками они ознакамливаются путемъ аналитическимъ. Первый согласный звукъ, съ которымъ дѣти знакомятся — *с*. Съ этимъ звукомъ они ознакамливаются путемъ сравненія звуковаго состава словъ — *усъ* и *ужъ*.

Сначала дѣти знакомятся съ одними только письменными буквами, т. е. пишутъ и читаютъ по письменному шрифту, и только по усвоеніи всѣхъ гласныхъ и не менѣе шести согласныхъ буквъ они переходятъ къ совмѣстному знакомству съ печатными и письменными буквами, при чемъ уже идетъ чтеніе и по письменному и по печатному шрифту. Письму буквъ предшествуетъ писаніе элементовъ буквъ и рисованіе предметовъ по клѣточкамъ. На страницахъ книги съ письменнымъ текстомъ почти надъ каждымъ словомъ, предназначеннымъ къ выдѣленію новаго звука, помѣщена картинка, соотвѣтствующая подписи.

Въ «Книгѣ для учащихъ», составляющей приложеніе къ «Родному слову», хорошо и доступно изложены наставленія относительно веденія занятій по «Родному слову».

2) «Азбука и уроки чтенія» — Бунакова. Предметное обученіе находится въ тѣсной связи съ уроками по обученію грамотѣ. Отъ изученія предмета ученики переходятъ къ изученію названія его, изучаютъ *слово*, его звуковой составъ. Отъ изученія состава слова переходятъ къ письменному и печатному изображенію его посредствомъ буквъ, т. е. къ письменному чтенію. Ознакомленію съ буквами предшествуютъ собственно подготовительныя упражненія, состоящія изъ а) звуковаго разбора словъ и сочетанія изъ звуковъ словъ и б) рисованія по клѣточкамъ и писанія элементовъ буквъ.

Къ изученію буквъ ученики переходятъ лишь послѣ пріобрѣтенія навыка разлагать слова на звуки и сочетать звуки въ слова. Весь процессъ обученія грамотѣ Бунаковъ дѣлитъ на четыре ступени. Первую ступень составляютъ звуковыя упражненія и письмо элементовъ буквъ, въ связи съ предметными уроками. Слѣдующія три ступени состоятъ въ продолженіи занятій первой ступени и въ послѣдовательномъ ознакомленіи дѣтей со звуками и буквами и, въ связи съ этимъ, въ упражненіи въ сознательномъ чтеніи и письмѣ въ кругу извѣстныхъ буквъ.

Общій планъ занятій по обученію грамотѣ слѣдующій: 1) разговоръ о предметѣ; 2) разговоръ о словѣ, названіи предмета, и о звукахъ, составляющихъ его, сочетаніе звуковъ въ слова; 3) изученіе письменной буквы и письмо въ связи съ чтеніемъ по письменному шрифту; 4) изученіе печатной буквы и чтеніе по печатному шрифту. Съ печатными буквами ученики ознакамливаются лишь по изученіи двѣнадцати письменныхъ буквъ. (Изд. 1881 г.).

Въ книгѣ «Обученіе грамотѣ по звуковому способу, въ связи съ предметными уроками. Руководство для учителей», составляющей приложеніе къ «Азбукѣ и урокамъ чтенія», подробно обозначенъ весь планъ веденія обученія грамотѣ и приведена самая проработка уроковъ.

3. «Первая учебная книжка» — Паульсона. Предметное обученіе, счетъ, рисованіе и даже гимнастика находятся въ связи съ занятіями собственно по обученію грамотѣ. Прежде чѣмъ познакомить дѣтей со звуками, входящими, напр., въ слово *оси*, учитель дѣлаетъ оси предметомъ наглядnаго обученія, рисуетъ оси, читаетъ разсказъ объ осяхъ и т. п.

Планъ занятій по книгѣ Паульсона такой: 1) разсмотрѣніе и описаніе предмета, сопровождаемое изложеніемъ или чтеніемъ разсказа. стихотворенія, загадки, относящихся къ разсмотрѣнному предмету; 2) рисованіе разсмотрѣннаго предмета; 3) копировка названія предмета, написаннаго учителемъ на классной доскѣ; 4) устное разложеніе слова на слоги и звуки; 5) разложеніе писаннаго слова на буквы; 6) упражненіе въ письмѣ; 7) знакомство съ печатными буквами и составленіе изъ нихъ слоговъ и словъ; 8) писаніе вновь составленныхъ словъ.

Пріемъ ознакомленія со звуками у Паульсона такой: учитель пишетъ слово, напр., *оси*, и потомъ, отдѣляя буквы одну отъ другой, раздѣляетъ это слово на звуки и такимъ образомъ ихъ выдѣляетъ. Ознакомленіе съ печатными и письменными буквами идетъ по книгѣ Паульсона параллельно съ самаго начала.

Паульсонъ съ самаго начала сообщаетъ не только звуковое значеніе буквы, но и названіе ея. (Первая буква звучитъ въ словѣ «оси» — *о* и называется «о»; вторая звучитъ *с* — *с* — *с*, и называется — «эсъ».

Въ книгѣ «Способъ обученія грамотѣ по первой учебной книжкѣ» изложены ходъ и проработка уроковъ по обученію грамотѣ.

4) «Русская азбука для дѣтей» — Водовозова. Звуковыя упражненія предшествуютъ собственно обученію письму-чтенію. Для такихъ упражненій Водовозовъ удѣляетъ не менѣе двухъ недѣль. Сначала дѣти знакомятся съ гласными, а затѣмъ съ согласными звуками. Для звуковыхъ упражненій представлено въ «Книгѣ для учащихъ» достаточно матеріала. Рядомъ съ звуковыми упражненіями идутъ подготовительныя упражненія къ письму. Къ ознакомленію съ буквами ученики приступаютъ послѣ того, какъ ознакомились уже со всѣми гласными и по крайней мѣрѣ съ 11 согласными звуками. Сначала они знакомятся только съ письменными буквами, въ порядкѣ ихъ трудности для написанія,—при чемъ и пишутъ и читаютъ по письменному шрифту. Къ знакомству съ печатными буквами переходятъ лишь по ознакомленіи съ десятью письменными буквами.

Въ «Руководствѣ къ русской азбукѣ (книга для учащихъ)» заключается подробная проработка уроковъ по обученію грамотѣ.

5) «Русская грамота. Пособіе при обученіи по способу барона Корфа» — Добровольскаго.

Баронъ Корфъ, имѣя въ виду возможно скорѣе научить учениковъ читать и писать, отбрасываетъ и предварительныя звуковыя упражненія, и предварительное писаніе элементовъ буквъ, а при-

ступаетъ прямо къ ознакомленію учениковъ съ звуками и буквами. Съ звуками Корфъ знакомитъ путемъ синтетическимъ, т. е. показываетъ ученикамъ буквы и говоритъ соотвѣтствующіе имъ звуки и упражняетъ учениковъ въ сочетаніи ихъ. Ученики ознакамливаются сначала съ однѣми только печатными буквами, при чемъ, для закрѣпленія въ памяти, срисовываютъ ихъ. Къ знакомству съ письменными буквами ученики переходятъ лишь послѣ ознакомленія съ печатными буквами. Съ буквами ъ и ь ученики ознакамливаются въ концѣ всей азбуки.

Способъ обученія грамотѣ Корфа изложенъ въ книжкахъ его: «Какъ учить грамотѣ ребятъ и взрослыхъ» и «Русская начальная школа». «Русская грамота» Добровольскаго составлена по способу барона Корфа, при чемъ авторъ сдѣлалъ нѣкоторыя отступленія отъ указаній Корфа. Такъ, напр., онъ знакомитъ учениковъ сначала съ звуками въ словѣ, а потомъ уже показываетъ имъ буквы; ознакомленіе съ буквами ъ и ь онъ не откладываетъ, какъ это дѣлаетъ Корфъ, до самаго конца изученія азбуки.

6) «Наглядно-звуковая азбука. Чтеніе и письмо по картинамъ». Особенность этой азбуки состоитъ въ пріемѣ ознакомленія учениковъ со звуками и буквами. Сначала ученики ознакамливаются съ гласными звуками, а затѣмъ переходятъ къ ознакомленію съ первыми согласными звуками, — посредствомъ разложенія словъ на ихъ элементы — звуки. Учитель знакомитъ учениковъ только съ 14 звуками и буквами. Съ остальными звуками и буквами ученики знакомятся сами при помощи рисунковъ. Ученики видятъ на картинкѣ, напр., самоваръ и подъ картинкой подпись: они уже умѣютъ прочитать первыя шесть буквъ — *самова*, — а по картинкѣ сами легко угадываютъ, что означаетъ неизвѣстная имъ седьмая буква — *р*. Въ подписи подъ другими картинками (дерево, рама, ведро и т. п.) они встрѣчаютъ ту же букву въ срединѣ и въ началѣ словъ и такимъ образомъ усваиваютъ ее.

«Наглядно-звуковая азбука» предназначена для самообученія; но трудно допустить, чтобы самообученіе въ дѣлѣ изученія грамоты могло идти успѣшно, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ.

Для самостоятельныхъ письменныхъ работъ учениковъ даются картинки безъ подписей, чтобы ученики сами составляли и писали названія нарисованныхъ предметовъ; для той же цѣли служатъ картинки подъ заглавіемъ: «что дѣлаетъ»? или: «можетъ ли быть такъ»?

Къ «Наглядно-звуковой азбукѣ» составленъ авторомъ «Ключъ къ чтенію и письму по картинамъ», показывающій, какъ пользоваться азбукой.

Кромѣ указанныхъ азбукъ, слѣдуетъ еще упомянуть азбуки: 1) «Руководство къ обученію грамотѣ по звуковому способу» — Розенера и Волкова [1]). 2) «Школьныя ступеньки» — Деркаче-

[1]) Для ознакомленія дѣтей со звуками, въ руководствѣ Розенера и Волкова принятъ аналитическій способъ. Съ сочетаніемъ звуковъ дѣти ознакамливаются лишь при изученіи буквъ. Печатныя и письменныя буквы сообщаются

ва [1]). 3) «Букварь по совмѣстному обученію чтенію и письму» — Д. и Е. Тихомировыхъ [2]). 4) «Совмѣстное обученіе письму-чтенію» — Гербача [3]).

Къ каждой изъ означенныхъ азбукъ составлены авторами ихъ наставленія для учащихъ, какъ пользоваться азбукой.

Приступая къ обученію грамотѣ по той или другой азбукѣ, конечно, слѣдуетъ предварительно познакомиться съ указаніями составителя азбуки, какъ пользоваться ею.

Источники для изученія методики обученія грамотѣ.

Кромѣ «Руководствъ для учащихъ», составляющихъ приложенія къ азбукамъ, для изученія методики обученія грамотѣ могутъ служить еще слѣдующіе источники: 1) Миропольскаго — «Обученіе грамотѣ». 2) Бунакова — «Школьное дѣло» и «Родной языкъ, какъ предметъ обученія». 3) Водовозова — «Предметы обученія въ народной школѣ». 4) Солонины — «Записки по методикѣ обученія грамотѣ». 5) Бобровскаго — «Методика начальнаго обученія грамотѣ». 6) Корфа — «Русская начальная школа». 7) Весселя — «Руководство къ преподаванію общеобразовательныхъ предметовъ» — Т. II. 8) Зимницкаго — «Условія и пріемы правильнаго обученія начальному чтенію». 9) Снегиревъ — «Обзоръ господствующихъ методовъ обученія грамотѣ». — Кромѣ того, есть нѣсколько статей, касающихся обученія грамотѣ, въ журналахъ — «Русскій начальный учитель», «Семья и Школа», «Народная школа» и друг.

одновременно. Ознакомленіе съ буквами ъ и ь отложено до самаго конца азбуки. при чемъ при чтеніи и письмѣ не употребляются слова съ согласной на концѣ,

[1]) Письмо и чтеніе по азбукѣ Деркачева идутъ совмѣстно. Сначала идетъ ознакомленіе съ гласными звуками и буквами, при чемъ ученики пишутъ и читаютъ сочетаніе ихъ. Послѣ ознакомленія съ гласными идетъ ознакомленіе учениковъ съ согласными и упражненіе ихъ въ чтеніи и письмѣ.

[2]) Обученіе грамотѣ по букварю Тихомировыхъ распадается на три степени: 1) занятія, подготовляющія къ обученію чтенію и письму; 2) прохожденіе букваря и 3) упражненіе въ чтеніи и письмѣ. Подготовительныя занятія состоятъ изъ наглядныхъ бесѣдъ, разложенія словъ на звуки и сложенія словъ изъ звуковъ и упражненій, подготовляющихъ къ письму. Прохожденіе букваря состоитъ въ ознакомленіи со звуками и буквами (печатными и письменными) и въ чтеніи и письмѣ. Прописныя буквы (письм.), а равно и полугласныя ъ и ь сообщаются въ концѣ азбуки.

[3]) Планъ занятій по руководству Гербача такой: 1) небольшая бесѣда о предметѣ, названіе котораго берется для звуковыхъ упражненій; 2) разложеніе словъ на звуки, подборъ словъ съ данными звуками, составленіе слоговъ или словъ изъ данныхъ звуковъ и замѣна однихъ звуковъ слова другими и объясненіе значенія слова; 3) совмѣстно съ этимъ идутъ подготовительныя упражненія къ письму; 4) письмо и чтеніе. Въ азбукѣ Гербача обращено особое вниманіе на правильность (въ каллиграфическомъ отношеніи) начертанія письменныхъ буквъ.

III.

ОБУЧЕНІЕ ЧТЕНІЮ.

1. Цѣли обученія чтенію.—2. Три стороны чтенія—бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность. Одновременное преслѣдованіе всѣхъ сторонъ чтенія.—3. Послѣдовательность въ пріученіи къ сознательному и выразительному чтенію.—4. Обращеніе особеннаго вниманія на ту или другую сторону чтенія на той или другой ступени обученія ему.—5. Планъ дальнѣйшаго изложенія.

1. Изученіемъ учениками азбуки и уразумѣніемъ ими механизма чтенія не ограничивается обученіе чтенію. Необходимо еще научить ихъ читать: *а*) бѣгло и вѣрно, *б*) сознательно и *в*) выразительно. Отсюда обученіе чтенію распадается на занятія, имѣющія въ виду три главныя цѣли: бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность чтенія.

2. Бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность чтенія составляютъ три стороны или три качества одного и того же предмета — чтенія и не должны быть при обученіи разъединяемы; напротивъ, къ достиженію всѣхъ этихъ сторонъ или качествъ чтенія нужно стремиться одновременно.

Было бы неосновательно, если бы учитель, пріучая учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, не обращалъ никакого вниманія на сознательность или выразительность чтенія; или наоборотъ: если бы онъ, пріучая ихъ къ сознательному или выразительному чтенію, не обращалъ никакого вниманія на бѣглость и вѣрность чтенія. Если, пріучая учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, не обращать вниманія на сознательность чтенія, т. е. не побуждать ихъ вникать въ читаемое, то они, останавливаясь при чтеніи только на воспріятіи ряда буквъ и сочетаніи ихъ въ слова, не будутъ останавливаться на значеніи читаемаго, и такимъ образомъ выработаютъ въ себѣ привычку читать безсознательно, механически. Они будутъ, такъ сказать, скользить надъ содержаніемъ читаемаго, не давая себѣ отчета въ немъ, — и впослѣдствіи понадобится много труда, чтобы отучить ихъ отъ безсознательнаго чтенія и пріучить къ чтенію сознательному. Точно также, если при обученіи бѣглому и сознательному чтенію не обращать вниманія на выразительность чтенія, то ученики пріучатся къ невыразительному чтенію и впослѣдствіи трудно будетъ отучить ихъ отъ такого чтенія и пріучить къ болѣе выразительному и отчетливому чтенію.

Одновременное преслѣдованіе и бѣглости, и сознательности, и выразительности чтенія значительно облегчаетъ и ускоряетъ обученіе чтенію. Чтеніе понимаемаго дается легче, чѣмъ чтеніе того, что непонятно. Смыслъ читаемаго облегчаетъ чтеніе, служа провѣркой вѣрности чтенія. Если ученикъ читаетъ невѣрно, то отсутствіе смысла сейчасъ же указываетъ ему, что онъ прочиталъ невѣрно, и онъ старается поправить ошибку въ чтеніи.

Выразительность чтенія легче дается при сознательности чтенія. То, что ученикъ понимаетъ, онъ, естественно, прочитаетъ выразительнѣе, чѣмъ то, чего онъ не понимаетъ.

Итакъ, значитъ, всѣ три стороны чтенія: бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность,—должны преслѣдоваться одновременно.

3. Само собою разумѣется, что пріучая учениковъ къ сознательности и выразительности чтенія одновременно съ пріученіемъ ихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, учитель требуетъ отъ нихъ такой степени сознательности и выразительности, какую они могутъ проявить по своему развитію. Извѣстно, что степень пониманія читаемаго, обусловливаясь степенью развитія читающаго, количествомъ и качествомъ его познаній, способностью его вдумываться въ читаемое, бываетъ различна. Но дѣло не въ степени пониманія, а въ томъ, чтобы ученикъ за читаемымъ видѣлъ извѣстное содержаніе и давалъ себѣ отчетъ въ читаемомъ. Точно также и степень выразительности чтенія, начиная отъ обыкновеннаго громкаго и яснаго чтенія до высоко-художественнаго чтенія,—бываетъ различна. На первыхъ порахъ учитель, конечно, не требуетъ отъ учениковъ высоко-художественнаго чтенія. Такое чтеніе онъ ставитъ себѣ цѣлью, къ которой нужно мало-по малу приблизить учениковъ. На первыхъ порахъ онъ ограничивается тѣмъ, что требуетъ, чтобы ученики при чтеніи произносили каждое слово ясно, громко и предупреждаетъ выработку въ нихъ навыка читать неблагозвучно, напр., съ прибавленіемъ ненужныхъ звуковъ, растягивая сильно слова или не останавливаясь на знакахъ препинанія и т. п. А это подводитъ учениковъ мало-по-малу къ выразительному чтенію.

4. Не упуская изъ виду всѣ три стороны чтенія, учитель, по требованію дѣйствительности, на той или другой ступени обученія, обращаетъ нѣсколько больше вниманія на ту или другую сторону чтенія, чѣмъ на другія. Такъ, при самомъ началѣ обученія, учитель, не упуская изъ виду пониманія дѣтьми читаемаго, обращаетъ главнымъ образомъ вниманіе на выработку навыка къ бѣглому и вѣрному чтенію; затѣмъ, когда выработается въ достаточной мѣрѣ этотъ навыкъ, онъ имѣетъ возможность обратить больше вниманія на сознательность чтенія, не упуская все-таки изъ виду усовершенствованія въ бѣглости и выразительности чтенія. Когда ученики читаютъ довольно бѣгло и не затрудняются въ пониманіи читаемаго, учитель, не прекращая усовершенство-

ванія этихъ сторонъ чтенія, можетъ обратить особенное вниманіе на художественность чтенія учениковъ.

5. Хотя бѣглость и вѣрность, сознательность и выразительность, при обученіи чтенію, не отдѣляются одно отъ другаго, однако, для удобства изложенія, скажемъ особо о средствахъ, ведущихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія, особо о чтеніи сознательномъ и особо о выразительномъ чтеніи. Но прежде слѣдуетъ высказать нѣсколько положеній относительно подбора матеріала для чтенія учениковъ и расположенія его.

Общія положенія относительно подбора и расположенія матеріала для чтенія учениковъ.

1. Общія требованія относительно подбора матеріала для чтенія.—2. Расположеніе матеріала для чтенія. Послѣдовательность при расположеніи матеріала.—3. Группировка читаемаго матеріала.—4. Значеніе цѣлесообразно подобранной книги для чтенія.

1. Матеріалъ для чтенія учениковъ, конечно, слѣдуетъ подбирать такой, который наилучшимъ образомъ соотвѣтствуетъ цѣлямъ обученія отечественному языку, т. е. слѣдуетъ подбирать образцовыя произведенія какъ по языку и слогу, такъ и по содержанію, ибо только такія сочиненія ведутъ *а*) къ дѣйствительному знанію языка, *б*) къ легкому и вѣрному сознанію правильности и красоты формы и *в*) къ надлежащему расширенію круга мышленія.

Матеріалъ для чтенія учениковъ долженъ быть болѣе или менѣе интересенъ, занимателенъ для нихъ. Такія произведенія представляютъ обыкновенно интересъ для читателя, которыя даютъ пищу его душѣ и содержаніе которыхъ онъ легко воспринимаетъ. Кромѣ того, матеріалъ для чтенія учениковъ долженъ быть, по возможности, разнообразенъ какъ по формѣ, такъ и по содержанію. И поэтическіе и прозаическіе произведенія или отрывки, отрывки изъ путешествій и популярно научныхъ статей, анекдоты, загадки, пословицы и скороговорки, народныя произведенія (сказки, особенно о животныхъ, доступныя дѣтямъ былины) и произведенія искусственныя, описанія и повѣствованія, сочиненія и въ монологической, и діалогической формѣ, — все это можетъ представить ученикамъ хорошій матеріалъ для чтенія.

Такъ какъ содержаніе статей, читаемыхъ учениками, усваивается ими, а потому оно должно быть достойнымъ сдѣлаться душевнымъ достояніемъ ихъ. Книга для чтенія должна способствовать какъ душевному развитію учениковъ, такъ и обогащенію ихъ новыми мыслями, образами и знаніями. Кромѣ того, она должна насаждать въ нихъ добрыя нравственныя чувства, должна облаго-

раживать, возвышать ихъ. Такія статьи и стихотворенія, которыя могутъ вредно отозваться на нравственномъ чувствѣ учениковъ, никоимъ образомъ не должны быть даваемы имъ.

Книга для чтенія не должна быть чужда и національнаго элемента. Напротивъ, она должна знакомить съ отечествомъ и вселять любовь къ нему. «Русская школа должна имѣть и *русскую книгу* для чтенія».

Вообще книга для чтенія должна насаждать въ ученикахъ здоровое, свѣтлое, нравственное и согласное съ дѣйствительностью міросозерцаніе.

Такъ какъ подбираемыя для чтенія статьи и стихотворенія служатъ не только для упражненія въ чтеніи, но также иногда и для другихъ занятій по отечественному языку, какъ, напр., для письменныхъ и грамматическихъ упражненій, а потому нѣкоторыя изъ подбираемыхъ статей должны удовлетворять и этимъ цѣлямъ.

2. Что касается *расположенія* матеріала для чтенія, то оно прежде всего должно удовлетворять посильности и послѣдовательности. Пониманіе такого или иного произведенія дается съ возрастомъ. Что доступно для одного возраста, то можетъ быть недоступнымъ для другаго, и что занимательно для взрослаго, то не можетъ занимать десяти—одиннадцати-лѣтняго мальчика. Отсюда вытекаетъ требованіе распредѣлять матеріалъ для чтенія соотвѣтственно возрасту и пониманію учениковъ. «Для того, чтобы образцы способствовали всестороннему развитію дѣтей, они должны соотвѣтствовать ихъ общему развитію; слѣдовательно, не должны быть ни слишкомъ легки, ни слишкомъ трудны. Этому требованію удовлетворяютъ всѣ произведенія, содержаніе которыхъ, по хорошемъ прочтеніи ихъ учителемъ, понимается дѣтьми.»

Дать ребенку, только что познакомившемуся съ азбукой и мало развитому, статью для чтенія болѣе серьезнаго содержанія или изложенную въ трудной формѣ, значитъ заставить его читать безсознательно, чисто механически.

Какъ форма, такъ и содержаніе произведеній, читаемыхъ учениками, должны соотвѣтствовать ихъ возрасту и развитію.

Удовлетворяя требованію посильности, приходится, при изученіи дѣтьми азбуки, давать имъ читать отдѣльныя слова и коротенькія фразы. Конечно, читаемыя дѣтьми слова и фразы должны обозначать, по возможности, извѣстныя имъ понятія, должны вызывать въ ихъ сознаніи живыя представленія. Чтеніе фразъ, выражающихъ цѣлую мысль, слѣдуетъ предпочитать чтенію отдѣльныхъ словъ, такъ какъ первыя представляютъ болѣе значенія, смысла для ребенка, чѣмъ послѣднія.

Послѣ отдѣльныхъ фразъ, по окончаніи азбуки, дѣти читаютъ коротенькіе разсказцы изъ доступнаго имъ быта и жизни, читаютъ легкіе по формѣ и содержанію стишки; потомъ читаютъ краткія описанія—въ самыхъ крупныхъ, наиболѣе выдающихъ чертахъ — извѣстныхъ имъ предметовъ и явленій природы; — читаютъ коро-

тенькіе повѣствованія, разсказы, басенки, сказочки, загадки, пословицы.

Вслѣдъ за этимъ, ученики читаютъ болѣе сложные и подробные описанія и разсказы, читаютъ болѣе серьезныя стихотворенія; матеріалъ тутъ берется и изъ естественной исторіи, и изъ географіи, и изъ отечественной исторіи. Послѣ этого можно подбирать для чтенія и болѣе серьезныя сочиненія, какъ прозаическія, такъ и поэтическія.

Параллельно съ содержаніемъ, языкъ и слогъ подбираемыхъ для чтенія статей, начиная отъ самаго легкаго, мало-по-малу переходитъ къ болѣе и болѣе трудному. Такъ, на первыхъ порахъ берутся статьи, состоящія по преимуществу изъ простыхъ предложеній; затѣмъ вводятся мало-по-малу статьи, состоящія изъ сложныхъ предложеній и періодовъ. Учитель также постепенно подводитъ учениковъ къ чтенію и пониманію образнаго, художественнаго языка *).

Чтеніе однихъ статей или стихотвореній нерѣдко служитъ подготовленіемъ къ пониманію другихъ статей или стихотвореній, и чтеніе первыхъ должно предшествовать чтенію вторыхъ.

3. Хотя матеріалъ для чтенія долженъ быть, по возможности, разнообразенъ, однако слѣдуетъ подводить его, по возможности, къ единству, такъ чтобы читаемыя учениками статьи и стихотворенія вязались между собою: одно должно служить поясненіемъ или пополненіемъ другаго. Сильная разбросанность при чтеніи на столько же не желательна, какъ и разбросанность при обученіи.

4. Заканчивая изложеніе общихъ положеній относительно подбора и расположенія матеріала для чтенія, слѣдуетъ сказать, что выборъ методически составленной книги, соотвѣтствующей вполнѣ степени и характеру развитія ребенка, изложенной языкомъ и слогомъ чистымъ, живымъ, составляетъ дѣло очень важное. Далеко не все равно, какую книгу не дать дѣтямъ, лишь бы они читали. Книга для чтенія должна быть истиннымъ, лучшимъ «другомъ» ребенка, «ровесникомъ» его, котораго бы онъ хорошо понималъ и отъ котораго бы, вмѣстѣ съ тѣмъ, многому учился **).

---

*) На высшей ступени обученія отечественному языку, когда не приходится особенно стѣсняться трудностью словесныхъ произведеній, учитель, имѣя въ виду сообщеніе ученикамъ свѣдѣній изъ теоріи словесности или исторіи литературы, сообразно этому и располагаетъ матеріалъ для чтенія. Это основаніе расположенія матеріала для чтенія не имѣетъ, конечно, мѣста при чтеніи съ дѣтьми.

**) Приводимъ здѣсь перечень нѣкоторыхъ изъ употребляющихся книгъ при обученіи чтенію. Книги въ перечнѣ распредѣлены, по степени ихъ серьезности и трудности для чтенія, на три группы:

I. 1) «Родное слово». Ч. 1 (книга послѣ азбуки) — Ушинскаго. 2) «Первинка», книжка для чтенія послѣ азбуки — Бунакова. 3) «Малютка» — первая книга послѣ азбуки—Корфа. 4) «Первая учебная книга» — Паульсона. 5) «Родной міръ» — книга для чтенія въ сельской школѣ. Г. 1. Попова. 6) «Зорька» — книга для чтенія въ народной школѣ. Г. 1. Добровольскаго. 7) «Школьникъ».

Бѣглость и вѣрность чтенія.

1. Упражненіе въ чтеніи.—2. Чтеніе новаго и повторительное чтеніе.—3. Веденіе класснаго чтенія. Привлеченіе учениковъ слѣдить за чтеніемъ.—4. Исправленіе ошибокъ.—5. Особенные пріемы исправленія ошибокъ, употребляемые на первыхъ порахъ обученія чтенію.—6. Сообщеніе доступнаго правила, касающагося правильности чтенія.—7. Вѣрность чтенія.—8. Громкость чтенія.—9. Вѣрность интонаціи и остановокъ при чтеніи.—10. Предупрежденіе выработки навыка къ худому чтенію.—11. Хоровое чтеніе.—12. Чтеніе про себя.—13. Предложеніе дома научиться читать.—14. Терпѣніе и стойкость учителя при обученіи чтенію.

1. Бѣглость и вѣрность чтенія состоитъ въ быстромъ и вѣрномъ восприятіи ряда буквъ, въ сочетаніи ихъ въ слова, а послѣднихъ въ предложенія, въ произношеніи сочетаемаго правильно, согласно съ общеупотребительнымъ произношеніемъ.

Для бѣглости и вѣрности чтенія необходимъ навыкъ въ такомъ чтеніи. Навыкъ же вырабатывается частымъ упражненіемъ. Слѣдовательно, для выработки въ ученикахъ бѣглости и вѣрности чтенія необходимо возможно чаще упражнять ихъ въ чтеніи. Пренебрегать упражненіемъ учениковъ въ чтеніи не слѣдуетъ. Еще при изученіи учениками азбуки должно быть настолько упражненій въ чтеніи, чтобы они (ученики), окончивъ азбуку, могли безъ затрудненія прочитать всякую доступную имъ фразу. По изученіи азбуки ученики упражняются въ чтеніи для усовершенствованія въ бѣглости и вѣрности чтенія.

2. Ученики упражняются въ чтеніи, читая какъ новыя статьи, такъ и прочитывая одну и ту же статью по нѣсколько разъ, пока не научатся читать ее хорошо, бѣгло и вѣрно. Рука піаниста развивается не только постояннымъ разборомъ новыхъ нотъ, но и по-

---

Первая книга послѣ азбуки. Семенова. 8) «Въ школѣ и дома». Книга для чтенія, расположенная концентричными кругами. Кругъ 1-й и 2-й. (Всѣхъ круговъ пять. Круги 3-й, 4-й и 5-й — для слѣдующихъ ступеней обученія чтенію) — Бунакова. И друг.

II. 1) «Родное слово» Г. 2-й—Ушинскаго. 2) «Книга для чтенія»—Водовозова. 3) «Нашъ другъ» Корфа. 4) «Школьныя ступеньки» — Деркачева. 5) «Дѣтскій возрастъ» Семенова. 6) «Хрестоматія для чтенія», ч. I.—Поливанова. 7) «Вторая дѣтская книжка» — Паульсона. 8) «Даръ Слова» — Семенова. 9) «Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка въ гимназіяхъ»—ч. 1-ая, Николенка. 10) «Дѣтскій міръ», ч. 1-ая, Ушинскаго. 11) «Хрестоматія для упражненія въ преподаваніи русскаго языка» — Басистова и др.

III. 1) «Пособіе для практическихъ занятій при первоначальномъ изученіи русскаго языка»—ч. 1-ая, Николенка. 2) «Книга для чтенія»—Паульсона. 3) «Хрестоматія», ч. 2-ая, Басистова. 4) «Дѣтскій міръ», ч. 2-ая, Ушинскаго 5) «Хрестоматія»—Полеваго и др.

По прочтеніи учениками книги, помѣщенной въ первой группѣ, учитель можетъ взять одну изъ книгъ, помѣщенныхъ во второй группѣ, а затѣмъ одну изъ книгъ третьей группы.

втореніемъ разобраннаго, такъ точно не только чтеніе постоянно новаго, но и повторительное чтеніе одного и того же содѣйствуетъ развитію навыка къ чтенію. Совершенствуясь въ чтеніи статей, нѣсколько разъ прочитанныхъ, ученики пріобрѣтаютъ навыкъ читать бѣгло и вѣрно и новыя статьи.

Повторительное чтеніе хорошо объясненныхъ и совершенно понятныхъ дѣтямъ статей не составляетъ для нихъ скучнаго занятія. Напротивъ, они охотно и даже съ удовольствіемъ прочитываютъ по нѣсколько разъ одно и то-же, такъ какъ оно (прочитываемое) удовлетворяетъ ихъ потребности душевной дѣятельности, не вызывая ихъ на усиленное напряженіе. При повторительномъ чтеніи знакомые уже мысли и образы вновь всплываютъ въ сознаніи съ большей ясностью, отчетливостью и тѣмъ доставляютъ ученикамъ внутреннее удовлетвореніе.

Само собою разумѣется, что какъ вездѣ, такъ и при повторительномъ чтеніи должна быть соблюдаема мѣра. Учитель злоупотребитъ повторительнымъ чтеніемъ, если станетъ вести его до тѣхъ поръ, пока чтеніе не обратится въ повтореніе словъ на память.

Повторительное чтеніе слѣдуетъ вести не только въ видѣ прочитыванія по нѣсколько разъ статей на урокѣ, но также и въ видѣ прочитыванія статей, раньше уже читанныхъ.

3. Чтеніе въ классѣ должно вестись такимъ образомъ, чтобы оно служило упражненіемъ не для одного только ученика, а для всѣхъ учениковъ класса. Всѣ ученики класса должны слѣдить по своимъ книжкамъ за чтеніемъ товарища. Для этого, конечно, необходимо, чтобы у всѣхъ учениковъ класса были одинаковыя книги для чтенія.

Всѣ ученики, по требованію учителя, открываютъ указанную имъ страницу въ книгѣ для чтенія. Если они не знаютъ еще цифръ, то учитель или обозначаетъ страницу картинкой (откройте страницу, гдѣ нарисованы *осы*, *сани!*), или велитъ перевернуть отъ перваго листа столько страницъ, сколько неперевернетъ ихъ онъ самъ по своей книгѣ (отъ перваго листа переверните одну, двѣ, три.... страницы!). При дальнѣйшемъ обученіи чтенію по методически составленной книгѣ, учитель, придерживаясь порядка расположенія статей въ книгѣ, говоритъ, чтобы открыли ту страницу, на которой остановились читать *).

По назначенію учителя, одинъ ученикъ читаетъ указанную статью; остальные же слѣдятъ за чтеніемъ по своей книгѣ (читаютъ про себя). Дѣти на первыхъ порахъ могутъ показывать указкой или грифелемъ читаемое.

Иногда, особенно на первыхъ порахъ обученія чтенію, учитель, для возбужденія въ ученикахъ большаго рвенія къ работѣ, пред-

*) Нужно впрочемъ замѣтить, что къ тому времени, когда дѣти перейдутъ къ чтенію по «книгѣ для чтенія», они обыкновенно бываютъ знакомы хотъ съ первыми цифрами, такъ что учитель можетъ числомъ обозначить страницу, на которой ученики должны читать.

лагаетъ такіе вопросы: «Кто можетъ прочитать слѣдующее слово или фразу? Кто можетъ прочитать—поднимѣтъ руку»!—Дѣти вглядываются въ читаемое, прочитываютъ и поднимаютъ руку. Учитель указываетъ, кому читать.

Для побужденія учениковъ слѣдить за читающимъ, учитель, обыкновенно, заставляетъ продолжать читать то того, то другаго ученика *). Ученикъ, не слѣдящій за чтеніемъ, конечно, не будетъ въ состояніи знать, гдѣ остановился товарищъ, и тѣмъ обличитъ себя въ невниманіи. Чувство стыда, испытываемое при этомъ, и замѣчанія учителя мало по малу пріучаютъ учениковъ быть внимательными къ читаемому.

Вообще учитель ведетъ чтеніе въ классѣ такимъ образомъ, чтобы всѣ ученики во всякое время слѣдили за чтеніемъ. Онъ, напр., не вызываетъ учениковъ читать въ такомъ порядкѣ, въ какомъ они сидятъ одинъ за другимъ, или записаны въ классномъ журналѣ одинъ послѣ другаго. Вызывать учениковъ въ такомъ порядкѣ — значило бы дать возможность тѣмъ ученикамъ, до которыхъ очередь читать дойдетъ не скоро, не слѣдить за чтеніемъ.

1. Ошибки, дѣлаемыя ученикомъ при чтеніи, поправляютъ сами ученики класса. Обыкновенно, при классномъ чтеніи, ученики, замѣтившіе ошибку, сдѣланную читающимъ, поднимаютъ руку въ знакъ желанія исправить ошибку. Лучше, конечно, если самъ читающій поправляетъ свои ошибки. Для того, чтобы дать ему возможность замѣтить свою ошибку, учитель постукиваніемъ карандашомъ, или другимъ условнымъ знакомъ даетъ знать, что сдѣлана ошибка. Читающій вглядывается въ слово, которое прочитано ошибочно, и поправляется. Если онъ не можетъ замѣтить своей ошибки, его поправляютъ, по указанію учителя, товарищи, послѣ чего онъ прочитываетъ уже правильно. Очень важно, чтобы исправленіе ошибокъ при чтеніи дѣлаемо было такимъ образомъ, чтобы оно не отвлекало вниманія учениковъ отъ содержанія читаемаго. Исправленіе должно совершаться по возможности скоро и безъ лишнихъ остановокъ.

Ошибки, дѣлаемыя ученикомъ, при чтеніи, въ паузахъ или тонѣ, поправляются остальными учениками большею частью послѣ прочтенія отрывка. Поправляющій ученикъ не только указываетъ мѣсто, которое, по его мнѣнію, неудачно прочитано, но и прочитываетъ самъ это мѣсто. Впрочемъ, такое откладываніе исправленія ошибокъ въ паузахъ или тонѣ не отнимаетъ у учителя обязанности слѣдить за читающимъ и по возможности наводить его на болѣе правильное чтеніе.

5. На первыхъ порахъ обученія чтенію приходится прибѣгать при исправленіи ошибокъ учениковъ, кромѣ указаннаго, еще и къ слѣдующимъ пріемамъ:

---

*) Лучше, конечно, если читающій дочитываетъ до окончанія мысли, до точки, а слѣдующій начинаетъ съ новой мысли.

а) учитель приглашаетъ ученика, затрудняющагося прочитать правильно слово, произнести отдѣльно звуки, его составляющіе, и затѣмъ сочетать эти звуки въ слово;

б) заставляетъ учениковъ, дѣлающихъ ошибки въ нѣкоторыхъ словахъ, прочитывать эти слова по нѣсколько разъ, до тѣхъ поръ, пока они не будутъ произносить ихъ правильно;

в) заставляетъ учениковъ, пропускающихъ звуки при чтеніи нѣкоторыхъ словъ, выписывать на доскѣ эти слова. Выписывая слово, неправильно прочитанное, ученикъ по необходимости сосредоточиваетъ свое вниманіе на тѣхъ звукахъ, изъ которыхъ оно состоитъ, и такимъ образомъ крѣпче запоминаетъ правильность произношенія его.

6. Если приходится поправлять такія ошибки, которыя подчиняются какому-нибудь правилу, доступному пониманію учениковъ, то учитель, конечно, при исправленіи ихъ, знакомитъ учениковъ съ этимъ правиломъ. Это ведетъ къ сознательному отношенію учениковъ къ правильности чтенія.

7. При обученіи чтенію необходимо стремиться, чтобы ученики читали *вѣрно*, т. е. произносили слова согласно ихъ изображенію и правильному общеупотребительному произношенію. Важное условіе для вѣрности чтенія ученика—не побуждать его читать бѣгло, пока онъ еще не привыкъ къ такому чтенію. Если учитель побуждаетъ ученика, не привыкшаго къ бѣглому чтенію, читать быстро, то онъ, желая исполнить требованіе учителя, спѣшитъ, скрадываетъ буквы и слоги и читаетъ невѣрно слова. Ученики при чтеніи не должны спѣшить, торопиться, а должны читать съ такою лишь бѣглостью, къ какой навыкли. Бѣглость чтенія является сама собою вслѣдствіе упражненія. Учитель, при началѣ обученія, видя, что ученикъ затрудняется прочитать слово, не долженъ относиться съ укоризной или угрозой къ нему, а, напротивъ, долженъ хладнокровно, терпѣливо навести его.

8. Кромѣ вѣрности, необходимо стремиться къ пріученію учениковъ читать достаточно *громко*, такъ чтобы слышно было всѣмъ ученикамъ читаемое.

При настойчивости и постоянномъ требованіи со стороны учителя, ученики пріучаются читать громко. Лучшее средство заставить ученика читать громче—стать поодаль отъ него и сказать: «я ничего не слышу и не могу слѣдить за чтеніемъ; читайте громче»! Это побудитъ ученика читать громко, а повторяясь часто, громкое чтеніе можетъ обратиться въ привычку. Само собою разумѣется, что этотъ пріемъ долженъ выходить естественнымъ, такъ чтобы ученикъ и не подозрѣвалъ, что учитель стоитъ поодаль, чтобы побудить его читать громче.

Прикрикиваніе учителя на ученика, читающаго тихо, запугивая его, приводитъ къ тому, что ученикъ читаетъ еще тише. Вообще, такія дѣйствія учителя, которыя вызываютъ въ ученикахъ робость, боязливость, препятствуютъ достиженію громкости чтенія. Запуган-

ные ученики никогда не могутъ читать свободно, во всю силу своего голоса.

Пріучая учениковъ къ громкому чтенію, не слѣдуетъ требовать отъ нихъ крикливаго чтенія. При требованіи громкости чтенія, какъ и вездѣ, слѣдуетъ соблюдать мѣру.

9. Кромѣ сказанныхъ требованій, необходимо, чтобы ученики навыкали дѣлать при чтеніи соотвѣтствующія повышенія и пониженія голоса и надлежащія остановки, въ зависимости отъ знаковъ препинанія. Учитель, конечно, объясняетъ ученикамъ значеніе знаковъ препинанія и отъ времени до времени самъ прочитываетъ, чтобы показать имъ, какъ слѣдуетъ читать.

10. Стремясь къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ хорошему чтенію, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ долженъ предупреждать развитіе въ нихъ привычекъ, которыя дѣлаютъ чтеніе нехорошимъ, какъ, напр., растягиваніе словъ, не договариваніе окончаній или прибавленіе лишнихъ звуковъ, произношеніе словъ несогласно съ общеупотребительнымъ произношеніемъ, чтеніе пѣвучимъ голосомъ и т. п. Неправильность чтенія, если не обращать на нее вниманія, можетъ сдѣлаться такою же привычкою, какъ и чтеніе правильное.

Такъ какъ несравненно цѣлесообразнѣе предупреждать выработку нехорошихъ привычекъ, чѣмъ, допустивши выработку ихъ, потомъ искоренять, а потому на правильность чтенія учениковъ должно быть обращено особенное вниманіе при началѣ обученія ихъ чтенію, дабы своевременно выработать хорошія привычки чтенія и предупредить выработку дурныхъ.

11. Цѣлесообразнымъ средствомъ къ развитію навыка къ чтенію служитъ *хоровое* чтеніе, при чемъ всѣ ученики класса читаютъ въ голосъ одну и ту же статью или одно и то же стихотвореніе.

Хоровому чтенію обыкновенно предшествуетъ чтеніе или однимъ изъ учениковъ или самимъ учителемъ, и объясненіе читаемаго. Прочелъ ученикъ или учитель фразу или стишокъ, учитель объяснилъ прочитанное и всѣ ученики класса читаютъ то-же хоромъ.

Хоровое чтеніе должно быть выразительнымъ, яснымъ и, главное, должно быть естественнымъ, т. е. не должно переходить въ пѣніе или въ отрубливаніе словъ. При хоровомъ чтеніи ученики чатаютъ собственно такъ же, какъ и при одиночномъ чтеніи: читая хоромъ, они дѣлаютъ тамъ же паузы, тамъ же повышаютъ и понижаютъ голосъ, гдѣ слѣдуетъ дѣлать паузы, повышать и понижать голосъ и при одиночномъ чтеніи

Для того, чтобы всѣ ученики читали каждое слово одновременно, заразъ, учитель движеніемъ руки или карандаша указываетъ тактъ. Само собою разумѣется, что тактъ обусловливается продолжительностью времени, необходимаго для произнесенія словъ или слоговъ. Иногда учитель сами начинаетъ читать съ учениками и затѣмъ умолкаетъ и они уже сами продолжаютъ читать, придерживаясь такта.

Чтеніе хоромъ стихотвореній легче, чѣмъ чтеніе прозаическихъ отрывковъ. Метръ первыхъ облегчаетъ хоровое чтеніе.

Хоровое чтеніе должно вестись стройно; оно не должно переходить въ безпорядочный крикъ или въ машинальное повтореніе чужихъ словъ. Безпорядочное веденіе хороваго чтенія мало приноситъ пользы, а потому неумѣлому учителю опасно и приниматься за такое чтеніе.

Будучи же ведено правильно, стройно, хоровое чтеніе оказывается значительно полезнымъ. Оно даетъ возможность всѣмъ ученикамъ одновременно упражняться въ громкомъ чтеніи; кромѣ того, оно ободряетъ классъ и увлекаетъ слабыхъ, вялыхъ, медленно читающихъ дѣтей; а увлеченіе общей работой и стремленіе не отстать отъ другихъ служитъ важнымъ условіемъ успѣшности занятія.

Дѣтямъ нравится хоровое чтеніе, оно оживляетъ ихъ и они нерѣдко сами просятъ позволенія прочитать хоромъ тотъ стишокъ, который имъ понравился.

Хоровое чтеніе можетъ служить для заучиванія дѣтьми наизусть. Если дѣти уразумѣли мысли какого-нибудь стихотворенія да подмѣтили порядокъ ихъ, то послѣ прочтенія нѣсколько разъ хоромъ этого стихотворенія они заучиваютъ его наизусть.

12. Къ числу средствъ, ведущихъ къ выработкѣ навыка къ чтенію, относится еще чтеніе учениками «про себя», втихомолку. Учитель предлагаетъ ученикамъ прочитать нѣсколько разъ въ классѣ, во время самостоятельныхъ занятій, доступную имъ по содержанію статейку и такимъ образомъ научиться читать ее болѣе или менѣе бѣгло и вѣрно. Прочитывая назначенную статью, ученики усваиваютъ и содержаніе ея.

Предлагая для самостоятельнаго чтенія статью, учитель дѣлаетъ поясненія, необходимыя для пониманія ея.

Кромѣ новыхъ статей, учитель можетъ предлагать для самостоятельнаго чтенія учениковъ и раньше уже прочитанныя и объясненныя на урокѣ статьи. По окончаніи времени, назначеннаго для чтенія втихомолку, учитель провѣряетъ, насколько ученики приготовились къ чтенію предложенной имъ статьи.

13. Къ той же цѣли, т. е. къ выработкѣ въ ученикахъ навыка къ чтенію, ведетъ также предложеніе имъ приготовиться дома къ чтенію указанной статьи.

Для предупрежденія безсознательности чтенія предложенной на домъ статьи, учитель обыкновенно или предлагаетъ научиться разсказывать ее, или задаетъ вопросъ, рѣшить который ученики могутъ на основаніи предложенной для чтенія статьи. Полезно, когда учитель, назначая для домашняго чтенія учениковъ статью, прочитываетъ ее съ ними въ классѣ, для предупрежденія, такимъ образомъ, неправильности чтенія ея дома.

14. Въ заключеніе изложенія относительно обученія учениковъ бѣглости и вѣрности чтенія слѣдуетъ сказать, что важное условіе успѣшности такого обученія составляетъ стойкость въ требованіяхъ и терпѣніе учителя. Если учитель теряетъ терпѣніе, обученіе

чтенію идетъ плохо. Не нужно забывать, что бѣглость и вѣрность чтенія основывается на навыкѣ къ такому чтенію, а всякій навыкъ вырабатывается не сразу, а послѣдовательно, мало-по-малу, путемъ постояннаго и неуклоннаго повторенія дѣйствія, которое желательно обратить въ навыкъ.

Сознательность чтенія.

Какое чтеніе называется сознательнымъ?—Объяснительное чтеніе, какъ средство къ сознательности чтенія.—Невозможность установить общую программу, пригодную для объяснительнаго чтенія каждаго произведенія.

Сознательнымъ называется такое чтеніе, при которомъ читающій понимаетъ то, что читаетъ, т. е. сознаетъ тѣ представленія, понятія и мысли, которыя содержатся въ читаемомъ, даетъ себѣ отчетъ въ нихъ. Сознательному чтенію противоположно безсознательное, чисто механическое чтеніе, при которомъ читающій произноситъ лишь сочетанія звуковъ, слова, не давая себѣ отчета въ значеніи ихъ, не останавливаясь на смыслѣ читаемаго.

Сознательность чтенія вырабатывается мало-по-малу, путемъ упражненія въ сознательномъ чтеніи. Такимъ упражненіемъ служитъ *объяснительное чтеніе.*

Подъ объяснительнымъ чтеніемъ разумѣются вообще такіе дидактическіе пріемы и дѣйствія, которые заставляютъ ученика вникать въ читаемое, ведутъ его къ пониманію читаемаго и такимъ образомъ упражняютъ его въ сознательности чтенія.

Установить общую программу, по которой слѣдуетъ вести объяснительное чтеніе всякаго произведенія, нѣтъ возможности. Каждое словесное произведеніе, сообразно своему содержанію и формѣ, а также сообразно возрасту и развитію учениковъ, которымъ оно предлагается, требуетъ различнаго рода (и по содержанію, и по характеру, и по пріемамъ) объясненій. Здѣсь могутъ быть изложены лишь А) цѣли объяснительнаго чтенія, Б) руководящія положенія относительно веденія съ учениками объяснительнаго чтенія и В) приведены примѣры объяснительнаго чтенія.

А) Цѣли объяснительнаго чтенія.

1. Пріученіе къ сознательности чтенія.—2. Обогащеніе и развитіе устной рѣчи.—3. Развитіе письменной рѣчи.—4. Обогащеніе понятіями, мыслями и идеями.—5. Содѣйствіе развитію душевныхъ силъ.—6. Заключеніе о значеніи объяснительнаго чтенія.

Объяснительное чтеніе способствуетъ достиженію существенныхъ цѣлей обученія вообще и обученія отечественному языку въ особенности. Изложимъ эти цѣли, такъ какъ ясное сознаніе цѣлей можетъ способствовать правильному веденію объяснительнаго чтенія.

1. Объяснительное чтеніе пріучаетъ учениковъ вдумываться въ читаемое, давать себѣ отчетъ въ немъ, однимъ словомъ, способствуетъ выработкѣ въ нихъ навыка къ сознательности чтенія. А это очень важно. Чтеніе даетъ различные результаты, смотря по тому, какъ человѣкъ читаетъ: вдумывается ли, останавливается ли надъ читаемымъ и такимъ образомъ основательно усваиваетъ его, или же читаетъ поверхностно, схватывая лишь кое-что, остальное же не оставляетъ въ немъ никакого слѣда. Въ первомъ случаѣ результаты чтенія полезны, а во второмъ—безполезны и даже вредны. Какъ, съ одной стороны, есть люди, которые посредствомъ чтенія книгъ развились и обогатились знаніями, такъ, съ другой стороны, встрѣчаются люди, которые прочитали цѣлыя массы книгъ, но отъ этого нисколько не сдѣлались развитѣе въ умственномъ или нравственномъ отношеніи, а лишь развили въ себѣ силу воображенія и чувствительность, въ ущербъ разсудку.

Чтеніе потому главнымъ образомъ и имѣетъ значеніе для человѣка, что посредствомъ его онъ пріобрѣтаетъ познанія, какъ матеріалъ для своего образованія. Но если оно не ведетъ къ обогащенію его знаніями, оно теряетъ свою цѣну. Для того же, чтобы пріобрѣтать знанія путемъ чтенія, нужно пріучиться читать сознательно, къ чему и ведетъ, какъ сказано, объяснительное чтеніе.

Чтобы передавать содержаніе прочитаннаго, чтобы въ читаемомъ находить отвѣты на вопросы учителя, ученики должны съ усиленнымъ вниманіемъ слѣдить за ходомъ мыслей въ читаемомъ, а это ведетъ къ выработкѣ навыка вникать въ читаемое, останавливаться надъ нимъ, однимъ словомъ,—читать сознательно.

Къ тому же, при объяснительномъ чтеніи ученики на опытѣ убѣждаются, что чѣмъ глубже вдуматься въ читаемое, тѣмъ болѣе открывается мыслей въ немъ и тѣмъ полнѣе бываетъ внутреннее удовлетвореніе отъ него. А это убѣжденіе, при навыкѣ вчитываться, съ своей стороны, ведетъ къ болѣе внимательному, отчетливому чтенію.

Пріучая къ сознательному чтенію, объяснительное чтеніе статей и стихотвореній вмѣстѣ съ тѣмъ вырабатываетъ въ ученикахъ любовь и охоту къ чтенію, что тоже очень полезно.

2. Объяснительное чтеніе способствуетъ развитію и обогащенію рѣчи учениковъ.

Рѣчь, какъ видѣли, развивается и обогощается путемъ подражанія и упражненія.

Подражаніе является не только вслѣдствіе дѣйствія на человѣка устнаго или живаго слова, но также и вслѣдствіе вліянія на него литературныхъ произведеній.

Литературныя произведенія представляютъ самый лучшій матеріалъ для подражанія. Изъ этихъ произведеній рѣчь учащихся обогащается словами, мѣткими выраженіями, изящными оборотами и т. п.

Такъ какъ слово, рѣчь есть объединеніе представленія, понятія, идеи съ внѣшнимъ выраженіемъ, формой, звукомъ, а потому

понятно, что словесныя произведенія тогда только окажутъ вліяніе на обогащеніе рѣчи учениковъ, когда они (ученики) будутъ уразумѣвать содержаніе ихъ. А къ такому уразумѣнію и ведетъ объяснительное чтеніе.

Усваивая понятія, мысли, идеи объясняемыхъ литературныхъ произведеній, ученики вмѣстѣ съ тѣмъ запоминаютъ слова и выраженія, обозначающія эти понятія и мысли. Такимъ образомъ, вмѣстѣ съ расширеніемъ понятій, идей учениковъ расширяется и обогащается ихъ запасъ словъ и выраженій.

Обогащая изъ словесныхъ произведеній свою рѣчь словами и выраженіями, ученики, при объяснительномъ чтеніи, вмѣстѣ съ тѣмъ и упражняются въ словесномъ изложеніи мыслей, такъ какъ при немъ постоянно приходится отвѣчать на вопросы учителя и пересказывать прочитанное.

3. Обогащая и развивая устную рѣчь учениковъ, объяснительное чтеніе имѣетъ вліяніе и на письменную ихъ рѣчь, такъ какъ послѣдняя находится въ связи съ первой.

Путемъ чтенія словесныхъ произведеній ученики не только улучшаютъ слогъ и языкъ своей письменной рѣчи, но также научаются располагать мысли при изложеніи, группировать признаки, относящіеся къ изображаемому предмету и т. п.

Вслѣдствіе вліянія словесныхъ произведеній на письменную рѣчь, совершенно основательно ставятъ нерѣдко письменныя работы учениковъ въ связи съ читаемыми статьями и стихотвореніями.

4. Объяснительное чтеніе ведетъ къ обогащенію учениковъ понятіями, мыслями, идеями. Каждое словесное произведеніе содержитъ въ себѣ извѣстныя понятія, мысли идеи. Усваивая его, ученики усваиваютъ и эти понятія, мысли, идеи и такимъ образомъ расширяютъ свой умственный кругозоръ. «На каждое поэтическое произведеніе, говоритъ Ушинскій, мы должны смотрѣть какъ на окно, чрезъ которое можно показать дѣтямъ ту или другую сторону жизни».

5. Кромѣ сказаннаго, объяснительное чтеніе способствуетъ развитію душевныхъ силъ учениковъ. Оно способствуетъ развитію мышленія ихъ, такъ какъ при немъ имъ часто приходится дѣлать сравненія прочитанныхъ статей, составлять выводы изъ нихъ, подмѣчать порядокъ развитія въ статьѣ мыслей и т. п. Объяснительное чтеніе способствуетъ также развитію вниманія учениковъ, такъ какъ при немъ имъ приходится сосредоточивать свое вниманіе на читаемомъ, для того, чтобы уразумѣть его и найти въ немъ отвѣты на вопросы учителя. Кромѣ того, оно способствуетъ развитію воображенія учениковъ. Рядъ живыхъ, конкретныхъ образовъ, связанныхъ въ художественныхъ произведеніяхъ единствомъ идеи, дѣйствуя на воображеніе учениковъ, тѣмъ самымъ способствуетъ развитію его. Далѣе, объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній помогаетъ развитію эстетическаго чувства и вкуса учениковъ. Художественные образы и возвышенныя идеи, выраженные въ

изящной формѣ, будучи изучаемы учениками, не могутъ не вліять на развитіе эстетическаго чувства и вкуса ихъ. Къ тому же, художественное изображеніе дѣйствительности не можетъ не облагораживать взгляда учениковъ на эту дѣйствительность. Ко всему сказанному нужно прибавить еще, что объяснительное чтеніе художественныхъ произведеній способствуетъ развитію нравственнаго чувства учениковъ и выработкѣ въ нихъ нравственныхъ идеаловъ. [1])

6. Изъ высказанныхъ цѣлей, которыя имѣются при объяснительномъ чтеніи, уже видно, какое важное значеніе имѣетъ веденіе этого чтенія.

Если къ сказанному прибавить, что сочиненіе, какъ бы оно ни было художественно, не можетъ произвести надлежащаго впечатлѣнія на учащагося, когда онъ не достаточно понимаетъ его, что, напротивъ, оно тогда только оказываетъ полное образовательное вліяніе на ученика, когда онъ его понимаетъ и понимаетъ отчетливо, то еще болѣе усиливается значеніе объяснительнаго чтенія при образованіи учениковъ.

Б) Общія положенія относительно веденія объяснительнаго чтенія.

1. Самодѣятельность учениковъ при объяснительномъ чтеніи. — 2. Соотвѣтствіе разбора произведеній развитію учениковъ. — 3. Выясненіе ученикамъ младшаго возраста лишь того, что заключается въ произведеніи. — 4. Уклоненіе отъ невѣрнаго толкованія содержанія произведенія.—5. Основательность разбора произведенія, съ соблюденіемъ, впрочемъ, должной мѣры въ подробностяхъ. — 6. Условія пониманія читаемаго.—7. Объясненіе словъ и выраженій.—8. Переходъ при объясненіи отъ всего произведенія къ частямъ его или обратно. — 9. Предварительное возбужденіе въ сознаніи учениковъ представленій, входящихъ въ содержаніе произведенія.—10. Выполненіе учениками такой или иной умственной работы, связанной съ читаемымъ произведеніемъ.—11. Выясненіе, какъ слѣдуетъ понимать произведеніе.—12. Выясненіе основной мысли его.—13. Выясненіе формы.—14. — Составленіе плана произведенія. — 15. Необходимость подготовки учителя для цѣлесообразнаго веденія объяснительнаго чтенія.

1. Объяснительное чтеніе въ такомъ только случаѣ ведетъ къ достиженію означенныхъ цѣлей, если ученики сами вдумываются,

---

[1]) Вліяніе произведеній слова на образованіе и воспитаніе человѣка всегда чувствовалось. Не только образованные люди, но даже люди, стоящіе на низшей ступени развитія, чувствовали и чувствуютъ вліяніе слова на человѣка. Къ словеснымъ произведеніямъ они всегда прибѣгали и прибѣгаютъ, какъ къ сильному образовательному и воспитательному средству. Люди издревле пользовались поэтическимъ матеріаломъ для развитія въ молодомъ поколѣніи той или другой нравственной стороны, тѣхъ или иныхъ стремленій, симпатій, антипатій. Что служило для воспитанія древняго Грека?—Иліада и Одиссея. Онъ въ ней почерпалъ всю мудрость, всѣ нравственныя начала своего времени. На чемъ воспитывались предки наши? что передавалось имъ въ умственное наслѣдство?—Былины, въ которыхъ каждый видѣлъ, какъ слѣдуетъ поступать, чтобы быть витя-

вчитываются въ произведеніе и такимъ образомъ уразумѣваютъ заключающіяся въ немъ мысли.

Для того, чтобы привлечь учениковъ къ внимательному отношенію къ читаемой статьѣ или къ читаемому стихотворенію, учитель, съ одной стороны, постоянно требуетъ отъ нихъ пересказа прочитаннаго, а съ другой — предлагаетъ имъ вопросы, отвѣтить на которые они могутъ, только вникнувши въ читаемое произведеніе.

Привлеченіе учениковъ вдумываться въ читаемое произведеніе и такимъ образомъ выяснять себѣ его содержаніе и форму составляетъ главную работу учителя при объяснительномъ чтеніи, — и работу наиболѣе производительную. Давать ученикамъ готовый разборъ, въ которомъ они не принимали бы никакого участія, было бы ошибкой со стороны учителя, такъ какъ такое веденіе дѣла, развивающее въ ученикахъ пассивность и отнимающее всякую возможность самостоятельнаго мышленія, противорѣчило бы тѣмъ цѣлямъ, къ достиженію которыхъ слѣдуетъ стремиться какъ при веденіи объяснительнаго чтенія, такъ и при обученіи вообще.

2. Характеръ, содержаніе и форма объяснительнаго чтенія должны сообразоваться съ возрастомъ и развитіемъ учениковъ. Было бы неосновательно, если бы учитель, объясняя дѣтямъ начальной школы произведеніе, сталъ разбирать его такъ и съ тѣхъ сторонъ, съ какихъ сторонъ и какъ умѣстно разбирать его лишь съ учениками старшаго класса средне-учебнаго заведенія, и наоборотъ, если бы онъ, ведя объяснительное чтеніе съ учениками старшаго класса средне-учебнаго заведенія, сталъ предлагать такіе вопросы, предложеніе которыхъ умѣстно лишь малоразвитымъ дѣтямъ. Предложить ученикамъ старшаго класса такой разборъ произведенія, какой предлагается дѣтямъ начальной школы,—значитъ напрасно только потерять съ ними время; съ другой стороны, заставить дѣтей младшихъ классовъ или начальныхъ школъ участвовать въ разборѣ произведенія съ тѣхъ сторонъ, которыя могутъ быть доступны только развитымъ ученикамъ,—значитъ потребовать отъ нихъ работы крайне непосильной. Чѣмъ старше ученики, чѣмъ они развитѣе, тѣмъ глубже и шире дѣлается разборъ. Но изъ этого не слѣдуетъ, что для разъясненія произведеній малоразвитымъ дѣтямъ учитель затрачиваетъ меньше времени, чѣмъ для

земъ, героемъ своего времени;—бытовыя пѣсни, въ которыхъ каждый видѣлъ законъ, правило для своихъ домашнихъ отношеній. Къ пѣснямъ и словеснымъ произведеніямъ всегда прибѣгаютъ для возбужденія патріотическаго духа и храбрости въ гражданахъ. Греки приписывали побѣду спартанцевъ надъ Аристоменомъ, предводительствовавшимъ месенцами, аркадянами и аргивянами, пѣснямъ поэта Тертея, котораго Аѳины прислали вмѣсто просимой помощи. Гимны поэта одушевили гражданъ Спарты и они одержали побѣду. Шиллеръ въ своихъ письмахъ объ эстическомъ воспитаніи человѣка справедливо говоритъ, что искусство (поэзія) имѣетъ самое сильное вліяніе на нравственное состояніе человѣка. Впечатлѣніе, производимое искусствомъ на людей, способно пересоздать характеръ, облагородить его.

разъясненія ихъ ученикамъ взрослымъ, достаточно развитымъ. Напротивъ, для разъясненія произведенія ученикамъ младшаго возраста не рѣдко приходится затрачивать больше времени, чѣмъ для разъясненія его взрослымъ развитымъ ученикамъ, но характеръ, содержаніе разбора для первыхъ существенно отличается отъ характера и содержанія разбора для вторыхъ. При разборѣ произведенія съ дѣтьми учитель нерѣдко поставленъ въ необходимость разъяснять не только содержаніе его, но и отдѣльныя выраженія и слова; при разборѣ же произведенія съ развитыми учениками учителю очень часто не представляется никакой надобности разъяснять его содержаніе или отдѣльныя его выраженія, такъ какъ то и другое имъ понятно, и онъ прямо приступаетъ къ разъясненію его со стороны художественной, историко-литературной и т. п.

Самое различіе въ подборѣ произведеній, предназначаемыхъ для объяснительнаго чтенія съ взрослыми, достаточно развитыми учениками, и для такого же чтенія съ малоразвитыми дѣтьми, вліяетъ на отличіе въ веденіи объяснительнаго чтенія съ тѣми и другими. Серьезныя статьи и стихотворенія, предлагаемыя для изученія болѣе развитымъ ученикамъ, требуютъ и болѣе глубокаго разбора.

3. При веденіи объяснительнаго чтенія съ учениками младшаго возраста учитель старается главнымъ образомъ о томъ, чтобы они уразумѣли и усвоили то, что можетъ дать имъ само читаемое произведеніе, если его основательно изучить, и что прямо относится къ разъясненію содержанія произведенія. Такимъ образомъ, совершенно неумѣстно

— во 1-хъ, сообщать, при разборѣ, мысли, недоступныя ученикамъ по своей глубинѣ. Такого рода мысли не только не освѣщаютъ для учениковъ произведенія, но даже затемняютъ его, служа какъ бы покрываломъ, заслоняющимъ прямой и непосредственный смыслъ даннаго произведенія;

— во 2-хъ, навязывать ученикамъ готовыя чувства по поводу читаемаго произведенія. Если учитель хорошо разъяснитъ ученикамъ произведеніе, такъ что имъ будутъ совершенно ясны и образы его, и всѣ мысли, входящія въ содержаніе его, и идея его, то навѣрно оно само вызоветъ въ нихъ тѣ чувства, которыя, сообразно ихъ развитію, можетъ въ нихъ вызвать.—Изъ этого отнюдь не слѣдуетъ, что учителю нужно относиться безучастно къ читаемому съ учениками произведенію или, что ему нужно скрывать тѣ чувства, которыя оно въ немъ вызываетъ. Напротивъ, чувство учителя можетъ выражаться въ выразительности чтенія, въ живости и оживленности рѣчи: это можетъ возбудить и въ ученикахъ нужное чувство; но не слѣдуетъ словами навязывать ученикамъ такія чувства, до которыхъ они еще не доросли;

— въ 3-хъ, набивать голову учениковъ различнаго рода критическими сужденіями о данномъ произведеніи, въ ущербъ разъясненію его. Изучая произведеніе на урокѣ русскаго языка, ученикъ долженъ изучать языкъ и содержаніе его, а не толковать, какъ думаетъ о немъ такой или иной критикъ. На основаніи непосредст-

веннаго чувства ученики оцѣниваютъ въ своемъ сознаніи изученное произведеніе, а не на основаніи навѣянной извнѣ критики, убивающей иногда чутье къ красотамъ произведенія. Но, чтобы произвело впечатлѣніе на ученика, чтобы подѣйствовало на его чувство, понравилось ему, онъ долженъ прежде всего усвоить его, и усвоить основательно, насколько позволяетъ его развитіе.

4. При объяснительномъ чтеніи произведеній слѣдуетъ строго придерживаться ихъ истиннаго смысла, не перетолковывая ихъ и не приписывая имъ того, чего въ нихъ въ дѣйствительности нѣтъ. Подобравши удачно статью или стихотвореніе для объяснительнаго чтенія, учитель и разъясняетъ его содержаніе, не искажая невѣрнымъ толкованіемъ. Неисполненіе этого правила, помимо другихъ вредныхъ результатовъ, къ которымъ должно оно естественно повести, наноситъ важный ущербъ дѣлу нормальнаго развитія учениковъ уже и тѣмъ, что пріучаетъ ихъ къ неосновательности и ложнымъ выводамъ.

5. Учитель останавливается на разборѣ взятаго произведенія настолько, на сколько это необходимо для отчетливаго, яснаго пониманія его учениками. Основательное разъясненіе произведенія тѣмъ болѣе важно, что съ расширеніемъ пониманія его ростетъ и интересъ къ нему. Но, съ другой стороны, если учитель при разборѣ дойдетъ до скрупулезности, начнетъ до крайности дробить каждый стихъ, каждую мысль, станетъ останавливаться болѣе, чѣмъ слѣдуетъ, на мелочахъ, то такой разборъ навѣрно наскучитъ ученикамъ, убьетъ въ нихъ интересъ къ нему и самое произведеніе навѣрно потеряетъ для нихъ свое значеніе. При разборѣ произведеній, какъ и вездѣ, учитель долженъ знать и соблюдать мѣру.

6. Для пониманія произведенія необходимо *а*) понимать значеніе всѣхъ словъ, входящихъ въ него, *б*) понимать мысли, входящія въ него и вообще содержаніе его, *в*) уразумѣть особенность формы произведенія, подмѣтить планъ его и связь между частями его, *г*) понять основную мысль или идею произведенія и истинный смыслъ его. Эти условія пониманія произведенія учитель долженъ имѣть въ виду, однако это не значитъ, что онъ всегда долженъ объяснять произведенія со всѣхъ означенныхъ сторонъ. Иное произведеніе потребуетъ подробнаго объясненія, начиная отъ непонятныхъ для учениковъ словъ и выраженій и оканчивая основной идеей его; другое же произведеніе не потребуетъ особенныхъ объясненій: и слова, и содержаніе, и планъ его совершенно ясны ученикамъ, такъ что послѣ прочтенія они совершенно сознательно могутъ пересказать прочитанное.

7. Пониманіе словъ и выраженій произведенія составляетъ важное условіе пониманія самаго произведенія. Темное или невѣрное пониманіе словъ (переносныхъ, образныхъ, техническихъ, мѣстныхъ, иностранныхъ) служитъ часто помѣхой къ правильному пониманію всего того мѣста, въ которомъ находятся такія слова. А потому объяснять ихъ необходимо. Слова и выраженія должны быть объясняемы какъ въ настоящемъ ихъ значеніи, такъ и, главнымъ образомъ, въ томъ

значеніи, какое они имѣютъ въ данномъ произведеніи. Иногда учитель, зная, какія слова или выраженія произведенія, предназначеннаго для чтенія, непонятны ученикамъ, знакомитъ ихъ предъ чтеніемъ съ значеніемъ этихъ словъ или выраженій.

Объясненіе словъ и выраженій служитъ посредствующею ступенью къ пониманію всего произведенія. Пониманіе всего произведенія составляетъ цѣль объясненія его. Отсюда ясно, что неосновательно было бы долго останавливатся на объясненіи словъ, забывая, такимъ образомъ о самомъ произведеніи, изъ котораго они взяты. Ученики воспринимаютъ слова, какъ члены извѣстной мысли, и мысли, какъ члены цѣлаго произведенія; они должны видѣтъ связь какъ между словами, такъ и между мыслями.

8. При объяснительномъ чтеніи, учитель, смотря по объему произведенія, по трудности его и по развитію учениковъ, или —

а) сразу начинаетъ съ разъясненія всего произведенія, при чемъ предлагаетъ вопросы, касающіеся общаго содержанія и главныхъ мыслей его, а потомъ переходитъ къ разсмотрѣнію частей; или же —

б) раздѣляетъ произведеніе на части и разсматриваетъ ихъ одну послѣ другой и уже послѣ разсмотрѣнія частей переходитъ къ выясненію содержанія и смысла всего произведенія.

Перваго пріема учитель придерживается, если статья или стихотвореніе не большое и не трудное, такъ что ученики сразу могутъ обнять его. Втораго же пріема придерживается, если произведеніе объемисто и трудно, такъ что ученики не въ состояніи сразу обнять его.

Такимъ или инымъ путемъ учитель ведетъ объясненіе произведенія, онъ стремится къ тому, чтобы ученики усвоили всѣ заключающіеся въ немъ мысли, образы, и при томъ усвоили ихъ въ связи, какъ нѣчто цѣльное, единое.

9. Иногда учитель, съ цѣлью подготовить учениковъ къ сознательному чтенію произведенія, предварительно возбуждаетъ въ сознаніи ихъ тѣ представленія, понятія и мысли, которыя входятъ въ его содержаніе. Этого онъ достигаетъ —

или, во 1-хъ, возбужденіемъ, путемъ бесѣды, въ воспоминаніи учениковъ представленій и понятій, составляющихъ содержаніе произведенія. Такъ, ученики припоминаютъ видѣнные ими случаи гаданья на святкахъ, пересказываютъ всѣ способы гаданья и затѣмъ уже читаютъ стихотвореніе «Крещенскій вечеръ»; учитель наводитъ учениковъ на воспоминаніе всѣхъ явленій во время мятели и послѣ этого заставляетъ ихъ прочитать стихотвореніе «Мятель»; заставляетъ ихъ описать по памяти корову и затѣмъ предлагаетъ имъ читать статью «Корова»;

—или, во 2-хъ, посредствомъ разсматриванія съ учениками картины или дѣйствительнаго предмета наводитъ ихъ на представленіе тѣхъ предметовъ, которые входятъ въ содержаніе произведенія. Такъ, напр., учитель разсматриваетъ съ дѣтьми картину, на которой представленъ сѣнокосъ, и затѣмъ читаетъ съ ними стихотвореніе «Сѣнокосъ»; разсматриваетъ представленную на картинѣ ярмарку и

затѣмъ читаетъ стохотвореніе «Ярмарка»; разсматриваетъ по картинѣ жатву, а потомъ читаетъ стихотвореніе «Урожай»; разсматриваетъ часть картины «Зимой въ лѣсу» (изъ «Русск. жизни и прир.» Кор.) и затѣмъ читаетъ стихотвореніе «Маленькій мужичекъ»;

—или, въ 3-хъ, путемъ собственнаго изложенія ознакамливаетъ учениковъ съ тѣмъ предметомъ или явленіемъ, которое изображено въ предназначаемомъ для чтенія произведеніи, а потомъ читаетъ съ учениками самое произведеніе. Такъ, напр., учитель разсказываетъ ученикамъ о томъ, какъ Василій Шибановъ доставилъ Іоанну Грозному письмо отъ Курбскаго, и затѣмъ читаетъ съ ними стихотвореніе «Василій Шибановъ»; разсказываетъ ученикамъ о природѣ Кавказа и затѣмъ читаетъ стихотвореніе Кавказъ».

Познакомившись такимъ или инымъ образомъ съ содержаніемъ предназначеннаго къ чтенію произведенія, ученики, конечно, сознательнѣе прочитаютъ его.

Но, не смотря на предварительное ознакомленіе съ содержаніемъ читаемаго произведенія, все-таки слѣдуетъ какъ во время самаго чтенія, такъ и послѣ него освѣдомляться, насколько сознательно ученики читаютъ произведеніе.

Такъ какъ цѣлью предварительнаго ознакомленія учениковъ съ содержаніемъ предназначеннаго къ чтенію произведенія служитъ подведеніе ихъ къ сознательному чтенію его, а потому понятно, что означенное ознакомленіе не должно простираться за предѣлы содержанія произведенія; въ противномъ случаѣ оно можетъ уклониться отъ прямой цѣли.

10. Для привлеченія учениковъ внимательно вникнуть въ произведеніе, учитель, кромѣ требованія пересказа, можетъ предложить имъ произвести, на основаніи прочитаннаго, такую или иную умственную работу. Такъ, напр., онъ можетъ заставить ихъ —

а) сравнить съ той или другой стороны прочитанное произведеніе съ другимъ, извѣстнымъ имъ, произведеніемъ. Ученики, напр., сравниваютъ по содержанію стихотворенія—«Изба» и «Внутренность избы». По прочтеніи статей «Лошадь» и «Корова», они сравниваютъ, на основаніи прочитаннаго, лошадь съ коровой. Учитель можетъ заставить учениковъ также сравнить предметъ, изображенный въ статьѣ или стихотвореніи, съ однороднымъ предметомъ, находящимся въ дѣйствительности и извѣстнымъ имъ. Такъ, напр., ученики сравниваютъ классъ, описанный въ «Родномъ Словѣ», съ тѣмъ классомъ, въ которомъ они сидятъ; сравниваютъ свою классную доску съ описанною въ книгѣ для чтенія; сравниваютъ описаніе препровожденія святокъ, помѣщенное въ «Родномъ Словѣ» («Изъ дѣтскихъ воспоминаній»), съ тѣмъ, какъ они сами проводили святки;

б) измѣнить, при пересказѣ прочитанной статьи, форму ея. Такъ, напр., послѣ прочтенія разговора отца съ сыномъ о гусяхъ («Гуси» «Дѣтскій міръ», ч. 1.), учитель заставляетъ ученика пересказать отъ себя все, что онъ узналъ о домашнихъ и дикихъ гусяхъ. Послѣ прочтенія статьи, изложенной отъ лица разскащика (въ первомъ лицѣ), заставляетъ учениковъ передать ее въ третьемъ лицѣ, или обратно;

в) выдѣлить изъ статьи или стихотворенія одинъ какой-нибудь предметъ и составить описаніе внѣшняго вида его, или какое-нибудь лицо и составить характеристику его. Такъ, напр., составить, на основаніи прочитаннаго произведенія, описаніе мѣстности или обстановки изображеннаго въ произведеніи дѣйствія; составить на основаніи прочитанной басни описаніе или характеристику того или другаго животнаго; составить на основаніи повѣсти «Бѣжинъ лугъ» характеристику мальчиковъ;

г) рѣшить, на основаніи прочитанной статьи или прочитаннаго стихотворенія,—тотъ или другой вопросъ или сдѣлать такой или иной выводъ. Такъ, напр., по прочтеніи статьи: «Какъ рубашка въ полѣ выросла» («Родн. Сл.») учитель можетъ предложить ученикамъ разсказать по порядку производство холста. По прочтеніи статьи «Исторія одной яблонки» (Р. Сл.) можетъ быть предложенъ вопросъ: Какъ разводятъ хорошія яблоки?—По прочтеніи статьи «Овца»—вопросъ: Какую пользу приносятъ овцы?—По прочтеніи статьи: «Какъ человѣкъ ѣздитъ по землѣ»? можетъ быть предложено ученикамъ перечислить всѣ способы ѣзды по землѣ и разсказать о каждомъ изъ нихъ;

д) указать, что изъ находящихся въ прочитанной баснѣ или сказкѣ въ дѣйствительности можетъ быть и чего не можетъ быть, но что говорится только въ сказкѣ или баснѣ. («Въ горлѣ жаднаго волка, неразбирающаго во время ѣды костей, засѣла кость: не можетъ волкъ ни охнуть, ни вздохнуть пришло хоть ноги протянуть». Это можетъ случиться.—«Журавль свой долгій носъ по шею засунулъ волку въ пасть, и съ трудностью большою кость вытащилъ, и сталъ за трудъ просить». Это, если понимать буквально, не вѣроятно и т. д.).

11. При объяснительномъ чтеніи иногда приходится выяснить ученикамъ, *какъ* слѣдуетъ понимать разбираемое произведеніе. Дѣло въ томъ, что есть произведенія, которыя имѣютъ аллегорическій или переносный смыслъ, какъ, напр., басни; есть и такія произведенія, въ которыхъ за смѣшною, комическою стороною скрывается, такъ сказать, идеальная, серьезная сторона. Учитель, взявшій для чтенія съ учениками такое произведеніе, обязанъ навести ихъ на истинный смыслъ, на истинное пониманіе его, если только они (ученики) умственно созрѣли до пониманія внутренней, идеальной его стороны. Впрочемъ, читая съ дѣтьми нѣкоторыя произведенія, заключающія подъ доступной и занимательной для дѣтей внѣшней стороной такія мысли и чувства, которыя еще не понятны дѣтямъ, учитель можетъ остановиться и на одной внѣшней сторонѣ; такъ, напр., нѣкоторыя басни Крылова, поражающія сатирою такіе общественные недостатки и отношенія, о которыхъ преждевременно было бы даже и говорить ребенку, суть вмѣстѣ съ тѣмъ прекрасные характеристическіе разсказы изъ жизни животныхъ. На этой-то оболочкѣ и можетъ остановиться учитель. Точно также, можно, напр., прочитать стихотвореніе «Не сжатая полоса» (Родн. Сл. ч. II.), не разъясняя внутренняго смысла этого стихотворенія, а останавливаясь только на внѣшней его сторонѣ.

12. Выясненіе основной мысли (идеи) произведенія составляетъ существенную часть разбора его. Каждое произведеніе, изъ сколькихъ бы частей оно ни состояло, представляетъ нѣчто единое. Всѣ части его объединяются основною мыслью, которую и необходимо выяснить ученикамъ.

Само собою разумѣется, что выдѣленію основной мысли должно предшествовать чтеніе всего произведенія и объясненіе его содержанія.

Нерѣдко ученики, прочитавъ или прослушавъ произведеніе, выдѣляютъ сейчасъ же его основную мысль, руководствуясь непосредственнымъ чувствомъ или впечатлѣніемъ, вызваннымъ прочитаннымъ или прослушаннымъ. Большею же частью они выводятъ основную мысль произведенія изъ обозрѣнія и обобщенія частныхъ его мыслей. Такъ, напр., основная мысль стихотворенія: «Что ты спишь, мужичекъ»—Кольцова,—можетъ быть выведена изъ обозрѣнія слѣдующихъ мыслей его:

1) Выставленный въ стихотвореніи крестьянинъ лѣнивъ: вмѣсто того, чтобы работать, онъ весь день безъ просыпу на печи лежитъ.

2) Онъ бѣденъ: въ домѣ, на дворѣ, на гумнѣ нѣтъ ничего, что служило бы признакомъ достатка.

3) Прежде этотъ крестьянинъ былъ трудолюбивъ.

4) При трудѣ онъ пользовался достаткомъ и уваженіемъ.

Изъ сопоставленія этихъ мыслей ученики выводятъ основную мысль стихотворенія: въ немъ (въ стихотвореніи) образно выражена мысль, что лѣнь въ крестьянскомъ сословіи ведетъ къ бѣдности, а трудолюбіе къ достатку.

Послѣ выдѣленія основной мысли, очень полезно заставить учениковъ прослѣдить, какъ она раскрывается во всемъ произведеніи. Это покажетъ внутреннюю связь всѣхъ частей его.

13. Вмѣстѣ съ разъясненіемъ содержанія, учитель выясняетъ ученикамъ, насколько позволяетъ развитіе ихъ, и форму читаемаго произведенія. Указываются и объясняются въ немъ образныя выраженія (сравненія, метафорическія или переносныя выраженія и т. п.); отличается въ немъ форма монологическая отъ діалогической и т. п.

14. Выяснивши содержаніе и форму произведенія, учитель привлекаетъ учениковъ ознакомиться съ планомъ его. Хотя каждое произведеніе есть нѣчто цѣльное, единое, однако оно обыкновенно состоитъ изъ нѣсколькихъ частей. Расположеніе этихъ частей и есть планъ его. Слѣдовательно, для составленія плана произведенія, ученики прежде всего раздѣляютъ его на части.

Въ произведеніяхъ, въ которыхъ предметъ разсматривается съ нѣсколькихъ сторонъ, изложеніе каждой стороны составляетъ особую часть его. Точно также, въ произведеніяхъ, гдѣ однѣ мысли относятся къ другимъ, какъ основаніе къ выводу, какъ первыя, такъ и вторыя составляютъ особыя части.

Раздѣливши произведеніе на части, ученики легко составляютъ планъ его. Для удобства, при составленіи и обозрѣніи плана, слѣдуетъ писать его на доскѣ или тетради, при чемъ главныя части обо-

значаются прописными буквами или римскими цифрами, а второстепенныя строчными буквами или арабскими цифрами.

По составленіи плана произведенія очень полезно заставить учениковъ прослѣдить внутреннюю связь частей его. Полезно также заставить ихъ разсказать произведеніе по плану. Ознакомившись съ планомъ произведенія, ученикъ несравненно послѣдовательнѣе и полнѣе изложитъ содержаніе его, чѣмъ въ томъ случаѣ, когда онъ не выяснилъ себѣ плана.

Составленіе учениками плана произведеній, служа къ уясненію въ сознаніи ихъ самыхъ произведеній, способствуетъ также выработкѣ въ нихъ навыка планировать свои мысли при письменномъ или устномъ изложеніи, что, конечно, очень полезно.

15. Заканчивая изложеніе общихъ положеній относительно веденія объяснительнаго чтенія, слѣдуетъ прибавить, что для производительнаго веденія его, учитель долженъ самъ основательно понимать то произведеніе, которое онъ намѣренъ объяснять ученикамъ. Извѣстная степень развитія и образованія, знаніе извѣстныхъ дидактическихъ пріемовъ и основательное пониманіе произведенія—условія, безъ которыхъ не мыслимо правильное и производительное веденіе объясненія произведенія слова. Знающій и опытный учитель предложитъ два-три вопроса и они скорѣе приблизятъ учениковъ къ цѣли чѣмъ десятки вопросовъ малоспособнаго учителя. Онъ такъ поставитъ вопросы, что ученики чувствуютъ, что могутъ отвѣтить на нихъ, вникнувши въ стихотвореніе, и получаютъ охоту вникнуть въ него.

В) Примѣры веденія объяснительнаго чтенія.

При послѣдовательномъ обученіи чтенію, ученики, какъ уже было сказано, сначала читаютъ слова и коротенькія фразы, потомъ переходятъ къ чтенію коротенькихъ и легкихъ разсказовъ и басенокъ и затѣмъ уже постепенно переходятъ къ чтенію болѣе крупныхъ и трудныхъ статей и стихотвореній.

Сообразно съ этимъ, и приведемъ примѣры объяснительнаго чтенія *а)* словъ, *б)* фразъ, *в)* коротенькихъ разсказовъ и басенокъ и *г)* болѣе крупныхъ и трудныхъ словесныхъ произведеній.

а) Объяснительное чтеніе словъ.

Такъ какъ слова, находящіяся въ методически составленныхъ книгахъ для чтенія, большею частью извѣстны ученикамъ, т. е. они (ученики) понимаютъ значеніе ихъ и даже сами употребляютъ ихъ въ своей рѣчи, а потому казалось бы, что нѣтъ надобности останавливаться на объясненіи ихъ. Но дѣло въ томъ, что если не требовать отъ ученика отчета въ прочитанномъ, не заставлять останавливаться на содержаніи его, то онъ будетъ при чтеніи огра-

ничиваться лишь произношеніемъ звуковъ читаемыхъ словъ, не давая себѣ отчета въ значеніи этихъ словъ. Такимъ образомъ можетъ выработаться вредная привычка читать механически, безсознательно. Къ предупрежденію образованія такой привычки и къ выработкѣ привычки читать сознательно должно быть обращено вниманіе съ самаго начала обученія чтенію. Съ первыхъ шаговъ при обученіи чтенію необходимо вырабатывать въ ученикахъ навыкъ связывать механизмъ чтенія съ дѣйствіемъ сознанія, вызывающимъ соотвѣтственныя представленія и понятія. Процессъ произношенія воспринимаемыхъ глазами словъ и процессъ уясненія себѣ значенія ихъ, идя совмѣстно съ самаго начала обученія чтенію, должны образовать въ концѣ концовъ навыкъ читать сознательно.

Для побужденія учениковъ давать себѣ отчетъ въ значеніи каждаго читаемаго слова, учитель —

или, во 1-хъ, предлагаетъ имъ такіе вопросы, отвѣты на которые показывали бы, что они понимаютъ значеніе прочитанныхъ словъ. При чтеніи учениками, напр., словъ: *сито*, *гребень*, *корыто*, *мыло*, могутъ быть предлагаемы такіе вопросы:

Сито. Что имъ дѣлаютъ? Какое слово прочиталъ? (Ученикъ повторяетъ прочитанное слово).

Гребень. Для чего онъ нуженъ?

Корыто. Для чего оно употребляется?

Мыло. Что имъ дѣлаютъ?

— или, во-2-хъ, заставляетъ учениковъ указывать предметы, названія которыхъ они читаютъ. Ученикъ, напр., прочитываетъ слова: *икона*, *картина*, *скамейка*, *счеты*, и указываетъ на предметы, соотвѣтствующіе прочитаннымъ словамъ. Къ этому пріему можно прибѣгать, конечно, только въ томъ случаѣ, если въ классѣ находятся предметы, названіе которыхъ ученикъ читаетъ. Если подъ рукою есть картина, на которой изображены предметы, названіе которыхъ ученикъ читаетъ, то учитель можетъ заставлять его указывать соотвѣтственные предметы на картинѣ;

— или, въ 3-хъ, заставлять учениковъ опредѣлять каждый изъ прочитанныхъ предметовъ какимъ-нибудь его признакомъ. Напр.: «*сапожникъ*» тачаетъ сапоги, «*портной*» шьетъ платье, «*шорникъ*» дѣлаетъ сбрую;

— или, наконецъ, въ 4-хъ, заставляетъ учениковъ относить къ соотвѣтственному роду предметы, названія которыхъ они прочитываютъ. Въ книгѣ, напр., напечатаны слова, означающія игрушки, въ перемежку съ словами, означающими учебныя вещи. Ученики, читая такія слова, говорятъ каждый разъ, что означаетъ прочитанное слово—игрушку или учебную вещь (*карандашъ*—*учебная* вещь, *волчекъ*—игрушка, *мячикъ*—игрушка, *книга*—учебная вещь, *перо*—учебная вещь) [1]).

---

[1]) Само собою разумѣется, что ученики должны быть подготовлены къ подведенію предметовъ къ роду. Вотъ напр., какая можетъ быть проработка, съ цѣлью пріучить дѣтей подводить предметы къ ихъ роду:

Если между словами, читаемыми учениками, встрѣчаются такія, значеніе которыхъ неизвѣстно ученикамъ, то учитель, конечно, объясняетъ имъ ихъ значеніе, возбуждая въ сознаніи ихъ (учениковъ) тѣ представленія или понятія, которыя соотвѣтствуютъ этимъ словамъ.

Къ какому бы пріему учитель ни прибѣгалъ для привлеченія учениковъ къ сознательному чтенію словъ, во всякомъ случаѣ нужно стараться по возможности меньше отвлекать вниманіе учениковъ отъ чтенія. Продолжительныя бесѣды о прочитанномъ словѣ—неумѣстны, нецѣлесообразны. Самый кратчайшій путь къ возбужденію въ ученикахъ соотвѣтствующаго прочитанному слову представленія или понятія—есть вмѣстѣ съ тѣмъ самый лучшій.

б) Объяснительное чтеніе фразъ.

При объяснительномъ чтеніи фразъ ученики должны быть доводимы до пониманія мысли, заключающейся въ прочитанной фразѣ,—для чего служитъ, съ одной стороны, требованіе пересказа прочитаннаго, а съ другой — предложеніе вопросовъ, побуждающихъ учениковъ вникнуть въ прочитанное. По прочтеніи ученикомъ, напр., фразы: «Намъ сани давай зимою, а лѣтомъ телегу»—могутъ быть поставлены такіе вопросы: На чемъ ѣздятъ зимой? Значитъ, когда нужны сани? А какъ сказано въ книгѣ? Когда ѣздятъ въ телегѣ? Какъ сказано въ книгѣ? Скажите всю фразу! Прочитайте еще разъ фразу!

По прочтеніи ученикомъ фразы: «Красна весна цвѣтами, а осень снопами»—могутъ быть предлагаемы такіе вопросы: Что значитъ слово «красна»? (Учитель сообщаетъ). Вмѣсто слова «красна» какъ можно иначе сказать? Чѣмъ же красна весна? А осень чѣмъ красна? Скажите теперь, что въ книгѣ сказано про весну и что сказано про осень?

Прочитайте еще разъ! Скажите, что прочитали!

Для достиженія сознательности чтенія учениками фразъ, бар. Корфъ совѣтуетъ прибѣгать къ слѣдующему пріему:

Не прерывая чтенія ученика, учитель ставитъ вопросы, отвѣтомъ на которые служатъ тѣ слова, которыя ученикъ сейчасъ же за вопросомъ прочитаетъ. Ученикъ знаетъ, что при вопросахъ учителя онъ не долженъ отрываться отъ книги, а, напротивъ, долженъ искать отвѣта на предлагаемые ему вопросы въ слѣдующихъ за прочитаннымъ словахъ. Ученику нужно, напр., читать фразу: «Коля

Какія вещи нужны, чтобы научиться читать, писать? (Наводящ. вопросы: По чему вы читаете? Чѣмъ и на чемъ вы пишете? Если карандашъ, книга, перо, бумага, нужны для того, чтобы учиться, то они всѣ называются однимъ словомъ: *учебныя вещи.*

Теперь перечислите, какія вы знаете учебныя вещи?

Скажите мнѣ, чѣмъ вы играете? Какія же вы знаете игрушки?

Какія вы знаете деревья? и т. д.

поймалъ птичку». Ученикъ прочиталъ: «Коля».—Учитель сейчасъ же спрашиваетъ: Что же Коля сдѣлалъ?—Ученикъ читаетъ: «поймалъ».—Учитель: Кого онъ поймалъ?—Ученикъ: «птичку».—Учитель: Прочитайте еще всю фразу! Что же прочиталъ?

Этотъ пріемъ можетъ быть примѣняемъ лишь на первыхъ порахъ, когда ученики очень медленно читаютъ. Когда же они пріобрѣли уже нѣкоторый навыкъ въ чтеніи, этотъ пріемъ мало пригоденъ. Къ тому же онъ болѣе примѣнимъ при обученіи одного ученика, чѣмъ при веденіи чтенія классомъ.

в) Объяснительное чтеніе коротенькихъ разсказовъ и басенокъ.

При объяснительномъ чтеніи коротенькихъ разсказовъ и басенокъ учитель стремится, чтобы ученики уразумѣли не только отдѣльныя мысли, но и весь разсказецъ или всю басенку. Ученики объединяютъ въ своемъ сознаніи отдѣльныя мысли читаемаго разсказа и такимъ образомъ усвоиваютъ его какъ нѣчто цѣльное, единое. Вопросы учителя направлены не только къ выясненію ученикамъ частей читаемаго разсказца, но и, главнымъ образомъ, къ уясненію въ сознаніи ихъ цѣлаго разсказа.

1. Читается статейка «*Васильки.*» (Родн. С. г. I). Послѣ чтенія всей статейки или частей ея могутъ быть предлагаемы хоть такіе вопросы, направленные къ выясненію содержанія ея: Что такое *васильки?* Гдѣ они росли? О чемъ жалѣли дѣти? Мѣшаютъ ли росту колосьевъ постороннія травы? Отчего же отецъ хотѣлъ, чтобы васильковъ и совсѣмъ не было на полѣ? Разскажите, о чемъ жалѣли дѣти и чего желалъ отецъ?— Повторительное чтеніе статейки. Разскажите, что прочитали!

2. «*Догадливый татаринъ.*» (Р. Сл. г. I). Чтеніе статьи. Вопросы къ выясненію ея: Что татаринъ увидѣлъ во снѣ въ первый разъ? Для чего онъ, когда снова легъ спать, то взялъ ложку? Видѣлъ ли татаринъ вторично во снѣ кисель? Если бы онъ и увидѣлъ во снѣ кисель, то на самомъ дѣлѣ могъ ли бы ѣсть его взятой ложкой? Прочитайте еще разъ все! Разскажите всю статью!

3. «*Два пѣтушка.*» (Родн. Сл. г. I).

Чтеніе.—Вопросы: Что въ статейкѣ сказано про пѣтушковъ? Отчего побѣжденный пѣтушокъ забился подъ сарай? Какъ сказать вмѣсто «забился?» А побѣдитель что сдѣлалъ? (Взлетѣлъ на крышу и заоралъ). Зачѣмъ онъ заоралъ? Кто отомстилъ хвастуну? Какъ ястребъ отомстилъ?—Пересказъ всей статейки. Повторительное чтеніе и пересказъ.

4. «*Съ кѣмъ поведешься отъ того и наберешься.*» (Р. Сл. г. II). Чтеніе басенки. Вопросы къ выясненію содержанія басни: Какимъ цвѣточекъ былъ прежде? Какимъ сталъ потомъ? Отчего перемѣнился цвѣтокъ? Съ однимъ ли цвѣткомъ такъ бываетъ?—При-

думайте случай, подобный разсказанному! Объясните заглавіе! Разсказъ. Заучиваніе наизусть.

5. «*Двѣ бочки.*» (Родн. Сл. г. II).

Чтеніе. Вопросы при чтеніи по частямъ: Съ чѣмъ была одна бочка и съ чѣмъ другая? Какъ ѣхала первая бочка? А какъ вторая? Что вторая бочка производила, когда ѣхала? Объясните, отчего, когда она ѣхала, то происходили «стукотня и громъ и пыль столбомъ?» Что про прохожаго сказано? Отъ которой бочки больше пользы: отъ той, которая тихо ѣхала, или отъ той, которая съ громомъ вскачь неслась?

Читайте дальше—пословицу. («Худое колесо громче скрипитъ»). Съ какою бочкою можно сравнить худое колесо, про которое говорится въ пословицѣ?

Съ какимъ человѣкомъ можно сравнить первую бочку? А вторую?—Разсказъ.

г) *Примѣры объяснительнаго чтенія нѣсколько болѣе крупныхъ и трудныхъ басенъ, стихотвореній и статей.*

1. «Мужикъ и медвѣдь.» (Сказка. Родн. Сл. г. II).

Послѣ чтенія сказки могутъ быть предложены слѣдующіе вопросы:

Что сначала задумали мужикъ и медвѣдь сѣять? Что выговорилъ себѣ мужикъ и что уступилъ медвѣдю? А что ѣдятъ у рѣпы—корешки или вершки? Значитъ, кто кого провелъ: мужикъ медвѣдя, или медвѣдь мужика? Отчего же это «поворчалъ медвѣдь?» Отчего же: «нечего дѣлать?»

На другой годъ что условились сѣять? А на этотъ разъ кто выбиралъ? Что же взялъ себѣ медвѣдь и что уступилъ мужику? А что же ѣдятъ у пшеницы: вершки или корешки? Значитъ, кто же и въ этотъ разъ выигралъ? что это значитъ: «Съ тѣхъ поръ у медвѣдя съ мужикомъ и дружба врозь?» Отчего же это пошла «дружба врозь?»

Пересказъ сказки.

2. «*Не смѣйся чужой бѣдѣ—своя на грядѣ.*» («Чижъ и Голубь.»—Родн. Сл. г. II).

Чтеніе сначала всей басни учителемъ или учениками, а затѣмъ чтеніе ея по частямъ, въ связи съ объясненіемъ читаемаго. Вопросы, направленные къ разъясненію словъ и содержанія басни:

Что сказано въ началѣ басни? Что такое западня? Для чего она устраивается? Почему въ баснѣ она названа злодѣйкой? (Потому, что она сдѣлала зло чижу: захлопнула его). Гдѣ былъ чижъ до того времени, какъ попался въ западню? (На свободѣ). Хотѣлъ ли онъ вырваться изъ западни? Изъ чего можно заключить, что онъ хотѣлъ вырваться? (Изъ того, что онъ и рвался, и метался).

Что значатъ слова: «рвался», «метался», и можно ли употребить одно которое-нибудь изъ этихъ словъ вмѣсто другаго? (Чижъ *рвался* —значитъ напрягался вырваться въ одномъ какомъ-нибудь мѣстѣ, пытался прорвать западню; но замѣтивъ, что нельзя пробить преграду, онъ *метался* изъ угла въ уголъ, думая найти мѣсто, гдѣ могъ бы вырваться).

Кто въ баснѣ называетъ чижа бѣдняжкой? (Тотъ, кто писалъ басню, поэтъ.) Отчего же онъ называетъ чижа «бѣдняжкой»? (Оттого, что жалѣетъ чижа, попавшаго въ западню). А голубь жалѣлъ чижа? Что онъ дѣлалъ въ то время, когда чижъ и рвался, и метался? (Онъ надъ чижомъ «издѣвался»). Что значитъ слово «издѣвался»? (значитъ — насмѣхался). Какой голубь (старый или молодой) издѣвался надъ чижомъ? (Молодой голубь). А старый голубь, которому приходилось уже побывать и въ силкѣ, и въ западнѣ, сталъ бы издѣваться надъ попавшимся въ западню чижомъ? (Нѣтъ, потому что старый голубь знаетъ, что со всякимъ можетъ случиться несчастіе).

Какъ же молодой голубь издѣвался надъ чижомъ? (Онъ насмѣхался, стыдилъ его, говоря: «Не стыдно ль, что средь бѣла дня попался»).

Стыдя чижа, что тотъ средь бѣла дня попался, что молодой голубь говоритъ о себѣ? (Онъ самоувѣренно хвастаетъ, говоря, что его никогда не провели бы такъ; онъ даже ручается въ томъ).

Что же случилось потомъ съ молодымъ голубемъ? (Онъ скоро самъ запутался въ силокъ). Для чего дѣлается силокъ? изъ чего онъ дѣлается?

Какъ только молодой голубь попался въ силокъ, что сказалъ тотъ, кто писалъ басню? Что значатъ его (поэта) слова?

Можно ли смѣяться надъ чужой бѣдой, надъ чужимъ горемъ?

Прочитайте заглавіе басни и объясните значеніе его. (Не насмѣхайся надъ чужой бѣдой, потому что и самъ можешь попасть въ бѣду).

Послѣ катехизаціи басни можетъ быть предложено ученикамъ сначала разсказать содержаніе ея, а потомъ—какой-нибудь случай, который подходилъ бы къ содержанію басни. Заучиваніе наизусть басни.

3. *«На мышку и кошка звѣръ»*. (Родн. Сл. Г. II).

Въ нѣсколькихъ словахъ дается понятіе объ отличіи мыши отъ крысы.

Прочитывается вся басня.—Въ прочтенной баснѣ представленъ разговоръ кого съ кѣмъ?

Вы (указываетъ на ученика) прочитайте слова «только мыши!

Вы (другой ученикъ) прочитайте отвѣтъ крысы.

Можно заставить еще разъ такимъ же образомъ прочитать.

Вбѣжавъ, о чемъ мышь сказала крысѣ?

Что значитъ слово «молва»? Значитъ, видѣла ли сама мышь, какъ кошка попала въ когти льву?

Какъ мышь называетъ крысу? (Сосѣдкой). Почему она такъ называетъ ее? (Наводящій вопросъ: гдѣ живутъ и крыса, и мышь?—Въ подполье.) Какъ иначе можно сказать вмѣсто: «вѣдь кошка попала въ когти льву»? Какая польза мышамъ и крысамъ оттого, что кошка попала въ когти льву? Какъ можно иначе сказать, вмѣсто: «Вотъ отдохнуть и намъ пора настала»? Радовалась ли мышка, когда услышала молву о томъ, что кошка попала въ когти льву? Пере-

дайте своими словами отвѣтъ крысы на слова мыши? Что значитъ выраженіе: «Коль до когтей у нихъ дойдетъ»? (Какъ иначе можно сказать то-же?) Кто сильнѣе: левъ или кошка? А крыса какъ думала? (Знала ли крыса силу льва? а силу кошки?) Какой звѣрь казался самымъ сильнымъ крысѣ? — Объясните заглавіе басни.

Подробная и краткая передача учениками содержанія басни *).

4. «*Лисица и Виноградъ*».

Чтеніе басни. Разсказъ прочитаннаго.

Вопросы къ уясненію содержанія: залѣзши въ садъ, что голодная кума-лиса тамъ увидѣла? Передайте иначе выраженія: «кисти рдѣлись»; «кисти сочныя, какъ яхонты, горятъ». Изъ какихъ словъ видно, что лисицѣ очень хотѣлось винограду? Отчего она не могла достать его? Объясните, что значитъ: «Хоть видитъ око, да зубъ неймётъ». (Какъ иначе можно передать это выраженіе?) Не доставши винограду, что сказала лисица, уходя прочь? Отчего же она начала хулить виноградъ, котораго не могла достать?

Какой смыслъ басни? Выразительное чтеніе и пересказъ басни. Заучиваніе наизусть.

5. «*Не все то золото, что блеститъ*». («Чижъ и Соловей». Родн. Сл. г. II).

Чтеніе всей басни учениками и учителемъ. Вопросы къ выясненію содержанія басни: Гдѣ сидѣли чижъ и соловей? Для чего ихъ посадили въ клѣтку? Которая изъ птичекъ красивѣе на видъ—чижъ, или соловей? А которая лучше поетъ? О чемъ просилъ маленькій сынъ отца? которую птичку хотѣлъ онъ увидѣть? Исполнилъ ли отецъ желаніе мальчика? Отецъ одну птичку показалъ, или обѣихъ? Не догадаетесь ли, для чего отецъ показалъ обѣихъ птичекъ? Что же, мальчикъ узналъ ту птичку, которая такъ хорошо пѣла? Почему мальчикъ думалъ, что чижъ хорошо поетъ? Всегда ли нужно судить по наружности или по виду?

Прочитайте заглавіе басни. Что значитъ оно? Придумайте къ баснѣ какое-нибудь другое подходящее заглавіе. («Не суди по внѣшнему виду». «Не слѣдуетъ судить по одной наружности». «Не все то хорошо, что кажется красивымъ» и др.).

Порядокъ (планъ) изложенія басни.

Подробный (съ поясненіями) и краткій пересказъ содержанія басни.

Выразительное чтеніе басни. Заучиваніе наизусть.

6. «*Лебедь, Щука и Ракъ*». (Дѣтскій міръ ч. I).

Вы знаете, что лебедь летаетъ, рыба плаваетъ, ракъ ползаетъ назадъ. Если бы прицѣпить къ одной и той же вещи и лебедя, и щуку,

*) Въ краткомъ видѣ ученикъ среднихъ способностей можетъ передать содержаніе басни хоть такъ: Прибѣжала мышка къ крысѣ и съ радостью говоритъ ей, что кошка попалась въ когти льву, а та ей отвѣчаетъ: «не радуйся: если дойдетъ у нихъ до когтей, то левъ не останется живъ, потому что кошка сильнѣе его».

и рака, помогали бы они другъ другу тянуть эту вещь? отчего же не помогали бы?

Прочитаемъ басенку. Чтеніе басни. Передайте содержаніе басни! Что значитъ выраженіе: «изъ кожи лѣзутъ вонъ»? (Какъ иначе можно сказать?) Отчего же, не смотря на то, что лебедь, щука и ракъ изъ кожи лѣзутъ, чтобы стащить возъ, а возу все нѣтъ ходу?

Какое заключеніе можно вывести изъ басни? Что необходимо, чтобы дѣло, въ которомъ участвуютъ нѣсколько лицъ, шло успѣшно?

Вторичное чтеніе и пересказъ басни. Заучиваніе наизусть.

7. «*Мартышка и очки*». (Дѣтск. міръ).

Краткое сообщеніе о мартышкѣ, какъ животномъ переимчивомъ.

Чтеніе басни. Разсказъ.

Вопросы къ выясненію содержанія: Отчего мартышка стала слаба глазами? Отъ кого она слыхала, что очки помогаютъ при слабости глазъ? Что сдѣлала мартышка, чтобы помочь своей бѣдѣ? Сколько очковъ она достала? Все ли равно: «полдюжину» и «съ полдюжину»? Нужно ли было столько очковъ мартышкѣ? Что дѣлала она съ очками? Значитъ, умѣла ли она пользоваться ими? Замѣтивъ, что очки не помогаютъ, что мартышка съ ними сдѣлала? Кого она назвала «дуракомъ»? Не видя проку въ очкахъ, кого она обвиняетъ? Справедливо ли ея обвиненіе? Кто же на самомъ дѣлѣ виновать въ томъ, что очки мартышкѣ не помогаютъ?

Какое заключеніе можно вывести изъ басни? Повторительное чтеніе басни и пересказъ ея. Заучиваніе наизусть.

8. «*Конь*». (Родн. Сл. г. II).

Читается все стихотвореніе. Что значитъ: «ой люли, ой люли»! съ повтореніемъ предыдущей строчки? (Припѣвъ).

Читайте безъ припѣва! Ученики читаютъ. Что находится у воротъ? (1-я строфа). Что дѣлалъ молодецъ у озера? Потомъ что онъ сдѣлалъ? Слова: «воротечки», «вереюшка» что означаютъ? Привязавъ коня, кому молодецъ приказалъ его стеречь? повторите слова молодца, обращенныя къ дѣвицѣ. Какъ молодецъ называетъ своего коня? Что значитъ «осьмитысячный»? Что означаютъ слова: «поводъ», «удила»?

Прочитайте еще разъ стихотвореніе! Разскажите все по порядку, что молодецъ дѣлалъ и что говорилъ дѣвицѣ. Прочитайте хоромъ! Еще разъ! Еще! Кто можетъ повторить наизусть? (Для того, чтобы легче было ученикамъ заучить наизусть, учитель можетъ намѣтить на доскѣ планъ стихотворенія, обозначивъ каждое дѣйствіе молодца хотя тѣмъ глаголомъ, который употребленъ въ стихотвореніи.

9. «*Сѣнокосъ*». (Родн. Сл. г. II).

Чтеніе всего стихотворенія. Вторичное чтеніе, при чемъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ, что въ стихотвореніи сначала говорится о запахѣ надъ лугами, потомъ говорится о томъ, что дѣлаютъ на сѣнокосѣ бабы, далѣе говорится о томъ, что дѣлаютъ мужики, затѣмъ сказано про убогаго коня и наконецъ говорится про Жучку удалую. Слѣдовательно, стихотвореніе раздѣляется на пять частей.

Вопросы къ выясненію каждой части въ отдѣльности: Когда особенно слышенъ бываетъ запахъ сѣна надъ лугами? Слѣдовательно, выраженіемъ: «Пахнетъ сѣномъ надъ лугами» что показано?

Что дѣлаютъ на сѣнокосѣ бабы? (Рядами ходятъ и граблями шевелятъ сѣно) Онѣ молча шевелятъ сѣно? какъ сказано въ стихотвореніи? («Пѣсней душу веселя»).

Что дѣлаютъ мужики? Какъ сказано въ стихотвореніи? (Мужики убираютъ сухое сѣно и вилами кидаютъ его на возъ, отчего возъ ростетъ, какъ домъ).

Что сказано въ стихотвореніи про коня? Убогій конь стоитъ точно вкопанный; онъ будто спитъ; уши его врознь, дугою ноги). Значитъ, запряжена молодая, горячая лошадь, или лошадь заморенная, старая?

Что въ стихотвореніи сказано про Жучку? (Жучка рѣзвится: она, лая, ныряетъ въ рыхломъ сѣнѣ, какъ въ волнахъ).

Послѣ объясненія стихотворенія, учитель можетъ показать картину «Сѣнокосъ» и указать на ней, гдѣ бабы сгребаютъ сѣно, гдѣ мужики складываютъ его на возъ и «возъ ростетъ какъ домъ», гдѣ рѣзвится въ сѣнѣ собачка.

Пересказъ учениками стихотворенія. Заучиваніе наизусть.

10. «*Изба*». (Родн. Сл. г. II).

Чтеніе всего стихотворенія. Чтеніе до первой точки. Въ какое время происходитъ то, о чемъ говорится въ стихотвореніи? Что значитъ выраженіе: «въ часъ дозора»?

Читайте дальше. Что говорится про дѣдушку, про мать, про дѣтей? Прежде чѣмъ улечься спать, что дѣдушка сдѣлалъ?

Что сказано въ стихотвореніи про молодую дочь? Чѣмъ она занимается во всю долгу ночь? Видно изъ стихотворенія: хочетъ ли она спать? («Молодая дочь борется съ дремотой во всю долгу ночь»). При какомъ освѣщеніи она работаетъ? Объясните выраженіе: «стучитъ докучно болтовня однопрялки однозвучной да веретена»? (Какъ иначе сказать?)

Планъ стихотворенія: 1) время и мѣсто дѣйствія; 2) разсказъ про дѣдушку, про мать и дѣтей; 3) разсказъ о дочери.

Устное, а потомъ и письменное изложеніе содержанія стихотворенія [1]). Заучиваніе наизусть.

11. «*Щука и Котъ*». (Дѣтскій міръ, ч. I).

Чтеніе всей басни. Вопросы къ выясненію содержанія: Что сказано въ началѣ басни про щуку? Что называется ремесломъ? Какое кошачье ремесло и какое щучье? (Какъ добываютъ себѣ пищу кошка

---

[1]) Ученикъ можетъ, напр., такъ изложить содержаніе стихотворенія: Зимняя ночь. Луна свѣтитъ сквозь намерзшее окно бѣдной избушки. Въ избушкѣ дѣдушка улегся на печи спать. Вслѣдъ за нимъ, помолясь Богу, укладываются мать и дѣти, только одна дочь продолжаетъ работать при блѣдномъ освѣщеніи лучины. Ее клонитъ ко сну, но она преодолѣваетъ дремоту. Въ избѣ тихо и скучно. Тишина только и прерывается однозвучнымъ стукомъ прялки да веретена.

и какъ щука?) Какой щукѣ пришло въ мысль приняться за кошачье ремесло? (Зубастой). Что означаетъ слово «зубастый»? Говорится ли въ баснѣ, по какой причинѣ щукѣ захотѣлось приняться за кошачье ремесло? (Какъ сказано въ баснѣ?) Къ кому обратилась щука съ просьбой взять ее съ собой на ловлю мышей? Что отвѣтилъ котъ на просьбу щуки? Чѣмъ могла щука осрамиться? Что означаетъ пословица: «дѣло мастера боится»? Передайте своими словами выраженіе щуки на сомнѣніе кота въ способности ея ловить мышей? Отчего щука ссылается на ловлю ею ершей, какъ на доказательство способности ея къ ловлѣ мышей? «Пошли, засѣли».... Все ли равно сказать: сѣли и «засѣли». Какая разница? Удачно ли охотился котъ? (Какъ сказано въ баснѣ?) А щука? въ какомъ состояніи нашелъ ее котъ, пришедшій провѣдать кумушку-щуку? Что онъ сдѣлалъ со щукой? Отчего ловля мышей у щуки вышла неудачна, между тѣмъ какъ котъ на такой же охотѣ и натѣшился, и наѣлся? Какое заключеніе можно вывести изъ басни? (Значитъ, пословица: «дѣло мастера боится» вѣрна?) Какъ это заключеніе выражаетъ поэтъ?

Составленіе плана басни, хоть такого:

1) Что задумала щука? 2) ея бесѣда съ котомъ; 3) послѣдствія дѣла.

Разсказъ содержанія по плану.

12. *Трудолюбивый медвѣдь*. Крылова.

Чтеніе басни.

Что побудило медвѣдя гнуть дуги? Отчего пошелъ по лѣсу трескъ и стукъ и чья проказа слышна за версту? Съумѣлъ ли медвѣдь согнуть хотя одну дугу? Что же выходило изъ его работы? Замѣтивъ, что ремесло не дается, къ кому медвѣдь обратился за совѣтомъ? Что отвѣтилъ ему крестьянинъ? Чего же не доставало медвѣдю, чтобы гнуть дуги?

Какой смыслъ басни? (Что, значитъ, нужно для того, чтобы успѣшно исполнять какое-нибудь дѣло?)

Разсказъ басни своими словами. Заучиваніе наизусть.

13. «*Маленькій мужичокъ*». (Родн. Сл. г. II).

Разсматривается картина «Зима» («Картины изъ русск. жизни и природы»), при чемъ обращается особенное вниманіе на ту часть ея, гдѣ представленъ маленькій мужичокъ, ведущій лошадь съ возомъ хворосту, и другіе предметы, про которые говорится въ стихотвореніи.

Послѣ разсмотрѣнія означенной части картины, учитель заставляетъ учениковъ разсказать, что изображено на ней.

Послѣ разсказа идетъ чтеніе стихотворенія «Маленькій мужичокъ» и пересказъ его учениками.

Выслушавъ разсказъ, учитель заставляетъ учениковъ сказать, что они находятъ сходное между тѣмъ, что изложено въ стихотвореніи, и тѣмъ, что изображено на разсмотрѣнной части картины.

Кромѣ того, можетъ быть поставлено нѣсколько вопросовъ, освѣщающихъ нѣкоторыя мѣста стихотворенія. Такъ, могутъ быть, между

прочимъ, поставлены вопросы: Куда поднималась лошадка съ хворостомъ? Отчего она поднималась медленно? Кто ее велъ? Во что былъ одѣтъ мужичокъ? Чьи рукавицы и сапоги были на немъ? большой, или маленькій былъ мужичокъ? Какъ сказано въ стихотвореніи? («А самъ съ ноготокъ»).

Передайте разговоръ писателя съ маленькимъ мужичкомъ! Какое заключеніе можно вывести изъ отвѣтовъ мужичка на вопросы писателя? (Онъ занятъ дѣломъ и разговаривать по-пусту не любитъ; хоть самъ съ ноготокъ, а сознаетъ важность своего дѣла....)

Заучиваніе стихотворенія наизусть.

14. «*Зимнее утро*». (Родн. Сл. г. II).

Чтеніе всего стихотворенія, затѣмъ чтеніе до слова: «А нынче»...

Что значитъ слово «вечóръ»? Что говорится въ стихотвореніи про вчерашній вечеръ? Объясните значеніе каждаго предложенія, относящагося къ описанію вьюги.

Чтеніе отъ слова: «А нынче»—до конца стихотворенія. — Какая погода представлена въ этой части стихотворенія? Каково небо? Чѣмъ земля покрыта? Что означаетъ выраженіе: «великолѣпными коврами»? Что говорится про солнце? про снѣгъ? про лѣсъ и ель? про рѣчку? Разскажите все, что говорится про ясное утро. Сравните представленную вечернюю бурю съ яснымъ утромъ.—Заучиваніе наизусть.

15. «*Проказы старухи зимы*». (Родн. Сл. г. II).

Чтеніе. — Предлагаются общіе вопросы: Что сдѣлала зима съ птицами! съ звѣрями? съ рыбами? съ людьми?—Разсказъ по общимъ вопросамъ. Разсказъ всей статьи.

16. «*Всенощная въ деревнѣ*». (Дѣтскій міръ, ч. I).

Чтеніе всего стихотворенія.—Выспрашиваніе и объясненіе непонятныхъ или не вполнѣ понятныхъ словъ и выраженій («немощный», «радостный», «къ молитвѣ *благостной*», «звонъ *смиряющій* всѣмъ въ душу просится», «*окрестъ* сзывающій», воздвигла Божій храмъ *сума торговая*, «*твердитъ глашеніе*»). Слова и выраженія выясняются, главнымъ образомъ, въ томъ значеніи, которое они имѣютъ въ разбираемомъ стихотвореніи.

Вопросы, направленные къ выясненію содержанія:

Когда раздается благовѣстъ, зовущій мірянъ въ церковь? Кто же идетъ на этотъ звонъ? Что дѣлаетъ каждый изъ вошедшихъ въ храмъ? Какъ названо въ стихотвореніи село, въ которомъ происходитъ всенощная? Кто построилъ церковь? Богата ли была церковь? Что слышно было въ церкви? О чемъ гласилъ діаконъ?

Пересказъ учениками стихотворенія своими словами. Могутъ быть предложены слѣдующіе общіе вопросы, служащіе планомъ или руководящею нитью для разсказа учениковъ: Про какое село говорится въ стихотвореніи и что было въ этомъ селѣ? Гдѣ разносится звонъ и кого онъ сзываетъ? Что дѣлаетъ каждый вошедшій въ храмъ? Что происходитъ въ церкви? (Эти вопросы могутъ быть написаны на доскѣ).

17. «*Гуси*». (Дѣтскій міръ, ч. I.)

Чтеніе.—О чемъ въ прочтенной статьѣ разоваривають отецъ съ сыномъ? Въ какихъ еще сочиненіяхъ вы читали разговоры?

По поводу чего Вася спросилъ: могутъ ли домашніе гуси такъ же летать, какъ дикіе? (Онъ увидѣлъ летящихъ дикихъ гусей.) Какой былъ второй вопросъ Васи? (Кто кормитъ дикихъ гусей?) А кто кормитъ домашнихъ гусей? (Хозяева). А у дикихъ гусей есть хозяева? Слѣдовательно, какъ соображалъ Вася, когда спрашивалъ: Кто кормитъ дикихъ гусей? Что отвѣтилъ отецъ на вопросъ сына? Что же ѣдятъ дикіе гуси? (Траву). А зимою трава есть? Слѣдовательно, что сообразилъ Вася, когда спросилъ: «А зимою»? (Что ѣдятъ?) Что отвѣтилъ отецъ на вопросъ Васи: «Чѣмъ питаются зимой»?—Слѣдующій вопросъ Васи о чемъ былъ? Какъ объяснилъ отецъ, почему домашніе гуси не могутъ улетать на зиму въ теплыя страны? Отчего же домашніе гуси потеряли отчасти свою прежнюю силу, ловкость и чувства? Какое заключеніе можно вывести изъ этой статьи?

Послѣ катехизаціи можно потребовать, чтобы ученики разсказали всю статью, сначала въ такомъ порядкѣ, какъ въ книгѣ, а затѣмъ въ измѣненномъ порядкѣ. Можно предложить хотя слѣдующій планъ для разсказа: 1) Отличіе домашнихъ гусей отъ дикихъ. 2) Какъ произошли домашніе гуси. 3) Заключеніе.

18. «*Лисица и Волкъ*»—Крылова.

Чтеніе басни. Пересказъ содержанія басни. Планъ басни и дѣленіе ея на части. Басня представляетъ четыре части.

1) Первую часть можно обозначить выраженіемъ: *Сытая лиса.*
2) Вторую часть—*Голодный волкъ.*
3) Третью часть—*Угощеніе лисой волка сѣнцомъ.*
4) Четвертую часть—*Уходъ волка.*

Вторичный пересказъ басни по плану. [1])

19. «*Обезьяна*».—Крылова.

Чтеніе басни. Разсказъ.

Выдѣленіе частей басни и планъ ея:

I. Говорится о трудѣ крестьянина:
   а) когда и гдѣ трудился;
   б) какъ исполнялъ свою работу;
   в) какъ относились прохожіе къ трудолюбивому крестьянину.

---

[1]) Можно получить приблизительно такой пересказъ:

Однажды лиса, наѣвшись до-сыта курятинки и припрятавши довольно въ запасъ, улеглась вечеркомъ отдохнуть подъ стогъ сѣна. Вдругъ видитъ: къ ней въ гости идетъ голодный волкъ. Волкъ сѣтуетъ на свою бѣду: даже косточкой нигдѣ не могъ поживиться, а голодъ такъ и мучитъ. Къ стадамъ попасть никакъ нельзя: ихъ караулятъ пастухи и злыя собаки. Приходится такъ плохо — хоть удавись. Лиса на словахъ пожалѣла бѣдняжку-куманька и предложила ему вѣсть сѣнца. А про курятинку, что припрятала въ запасъ,—ни слова. Сѣно волку, конечно, не нужно было, и ушелъ онъ голодный домой.

II. Говорится о трудѣ обезьяны:
а) причина ея труда;
б) надъ чѣмъ и какъ она трудилась;
в) отношеніе проходящихъ къ ея труду.

III. Заключительныя слова писателя: отчего обезьяна не заслуживаетъ похвалы.

Вопросы къ выясненію содержанія: Что говорится въ баснѣ про крестьянина? Какъ онъ исполнялъ свою работу? Изъ чего видно, что онъ усердно трудился?

Какъ относились къ трудолюбивому крестьянину прохожіе?

Что сказано въ баснѣ про обезьяну? Что побудило ее трудиться надъ чурбаномъ? Прилежно ли она трудилась? Была ли польза отъ труда крестьянина? а отъ труда обезьяны? Какой трудъ достоинъ похвалы? Заслуживаетъ ли похвалы такой трудъ, про который говорятъ: «переливаніе изъ пустаго въ порожнее»?

Послѣ разъясненія басни «Обезьяна» можно сравнить ее съ баснѣй «Трудолюбивый медвѣдь» (12), т. е. показать, въ чемъ они сходны и въ чемъ отличаются. (Сходство въ основной мысли: какъ медвѣдь, такъ и обезьяна трудились сильно, но только безъ пользы. Отличіе—въ занятіи выведенныхъ животныхъ и въ побужденіи къ труду).

20. «*Ласточки*». (Дѣтскій міръ, ч. I).

Чтеніе стихотворенія. Дѣленіе на части:

1) Изображеніе осени; 2) чувства, возбужденныя осенью въ душѣ поэта; 3) воспоминаніе о ласточкахъ. Раздѣленіе главныхъ частей на второстепенныя.

Какими чертами изображена осень? Выберите всѣ черты, относящіяся къ изображенію осени. Опишите садъ поэта въ его настоящемъ положеніи. Какое чувство возбуждаетъ въ душѣ поэта осень? Когда поэтъ видитъ предъ собою всѣ признаки осени, то какая пора времени ему припоминается? Какой предметъ особенно обратилъ вниманіе поэта? (Гнѣздо ласточекъ). Въ какомъ состояніи находилось оно? Замѣченное поэтомъ пустое гнѣздо на какія воспоминанія наводитъ его? Что означаетъ слово «по привычкѣ» во фразѣ: «Взгляну-ль *по привычкѣ* подъ крышу—пустое гнѣздо подъ окномъ»? Какое чувство прежде (весною и лѣтомъ, когда были ласточки) возбуждало гнѣздо въ душѣ поэта и какое чувство оно возбуждаетъ теперь?

Хотѣлъ ли поэтъ освободиться отъ той обстановки, которая наводитъ на него грусть? Изъ чего можно заключить, что поэтъ хотѣлъ бы освободиться отъ окружающей его обстановки?

Планъ стихотворенія. Разсказъ по плану.

21) «*Крестьянская пирушка*»—Кольцова. (Дѣтск. міръ, ч. I).

Чтеніе. Объясненіе нѣкоторыхъ словъ (напр.: ворота *тесовы*, за *набраные* столы, медомъ *сыченымъ*, рѣчи *гуторятъ*, *брага хмельная*, гости *званые* и друг.).

Катехизація: Для чего растворились ворота? На чемъ пріѣхали гости? Гдѣ встрѣчали хозяева гостей и какъ ихъ привѣтствовали? Куда повели гостей? Вошедши въ горенку, что гости сдѣлали? Что было приготовлено въ горенкѣ? Какъ хозяева угощали гостей? (Какъ угощали хозяинъ, хозяйка и ихъ дочь?) О чемъ говорили гости во время пирушки? Отчего же больше всего говорили про хлѣба, про покосъ, про урожай? («У кого что болитъ, тотъ о томъ и говоритъ»). Долго ли продолжалась пирушка? Въ какое время года была пирушка? Изъ чего видно, что пирушка была зимою? Въ какое время года удобнѣе крестьянамъ пировать? Почему?

Послѣ катехизаціи ученикъ разсказываетъ, а затѣмъ и письменно передаетъ содержаніе стихотворенія, или съ прибавленіемъ нѣкоторыхъ поясненій [1]), или въ сокращенномъ видѣ [2]).

22. «*Дѣдушка*»—Никитина.

Чтеніе. — Вопросы къ разъясненію содержанія:

Опишите наружный видъ дѣдушки? Какова была жизнь старика и что онъ испыталъ?

Какова настоящая жизнь старика? Какъ онъ относится къ ней? Въ чемъ находитъ старикъ отраду? За что славитъ Бога? Какая мысль выражена въ стихотвореніи?

Изложите разсказъ въ слѣдующемъ порядкѣ:

---

[1]) Ученикъ можетъ напр., хотя такъ передать съ поясненіями содержаніе стихотворенія:

Стихотвореніе «Крестьянская пирушка» начинается описаніемъ пріѣзда гостей. Они въѣхали во дворъ на коняхъ и на саняхъ. Тамъ ихъ встрѣтили, низко кланяясь, хозяева. Со двора провели гостей въ свѣтлую горенку. Вошедши въ нее, гости помолились передъ образомъ Св. Спаса и сѣли за набранные столы. На столахъ разставлены блюда, полные пироговъ, ветчины, куръ, гусей жареныхъ. Принаряженная бахрамой и кисеей, молодая хозяйка стала обходить гостей съ поцѣлуями и разносить чашу горькаго. Самъ хозяинъ угощалъ ихъ изъ вырѣзныхъ ковшей брагой хмельною, а хозяйская дочь—медомъ сыченымъ.

Гости пьютъ, ѣдятъ, — разговариваютъ про хлѣба, про покосъ, про старинушку. Пирушка продолжалась отъ вечерней зари до полуночи. Пѣтухъ пропѣлъ—вѣсть о наступленіи полуночи: призатихъ говоръ въ горенкѣ, огни погашены. Поворотъ отъ воротъ виденъ по снѣгу: гости разъѣхались.

Пирушка, какъ видно, происходила зимой: гости въѣхали на саняхъ, и съ отъѣздомъ ихъ остался слѣдъ по снѣгу. Зимнее время – самое удобное для пирушекъ крестьянъ: въ это время они гораздо свободнѣе отъ работъ, чѣмъ въ другое время; къ тому же къ зимѣ увеличивается ихъ достатокъ отъ продажи избытка хлѣба и есть чѣмъ повеселиться и принять гостей: припасено много птицы и скота.

Въ стихотвореніи представлена пирушка у зажиточнаго крестьянина: жена принаряжена въ бахраму, на столахъ явилось много съѣстнаго, напитковъ, хозяинъ потчуетъ изъ вырѣзныхъ ковшей, что считается у крестьянъ роскошью...

[2]) Вотъ примѣръ краткой передачи ученикомъ того же стихотворенія:

Крестьянинъ устроилъ пирушку и пригласилъ гостей. Когда хозяева увидѣли, что гости подъѣхали къ воротамъ, они вышли встрѣтить ихъ. Встрѣтивши, повели въ горницу и усадили за столъ, гдѣ было поставлено много кушаній, и стали угощать ихъ. Гости ѣли и разговаривали о своемъ хозяйствѣ. Въ полночь пропѣлъ пѣтухъ и—гости разъѣхались.

Основная мысль. 2. Прошедшее старика. 3. Настоящая жизнь его [1]).

23. «*Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ*» — Пушкина.

Послѣ чтенія и разсказа стихотворенія, съ разъясненіемъ нѣкоторыхъ мѣстъ его, какъ, напр.: Отчего Олегъ усмѣхнулся, когда кудесникъ предсказалъ ему, что онъ умретъ отъ того же коня, котораго такъ сильно расхвалилъ? Отчего Олегъ, отправляясь въ походъ, выспрашивалъ: скороль онъ умретъ? Какъ отнесся кудесникъ къ обѣщанію ему награды за вѣрное? и т. п.—могутъ быть предложены слѣдующіе общіе вопросы: Къ какому періоду русской исторіи относится то, о чемъ разсказано въ стихотвореніи? Въ чемъ состояла главная дѣятельность князей въ этотъ періодъ? На какіе древне-русскіе обычаи указывается въ стихотвореніи «Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ»? Какое понятіе можно составить по этому стихотворенію о жизни славянскихъ князей-завоевателей? — чѣмъ они занимались?—къ чему главнымъ образомъ стремились? Какія вѣрованія были у славянъ? Какую роль играли кудесники? О какихъ древне-русскихъ обычаяхъ упоминается въ стихотвореніи?

24. «*Пименъ.*» (Отрывокъ изъ сцены «Келья въ Чудовомъ монастырѣ», изъ драмы «Борисъ Годуновъ» Пушкина).

Чтеніе отрывка. Вопросы къ выясненію содержанія: Кого изображаетъ Пушкинъ въ отрывкѣ? (Видно изъ первыхъ двухъ строкъ.) Что называется лѣтописью? (Учитель объясняетъ).

Какъ смотритъ Пименъ на свой трудъ—лѣтописанія? (Какъ на завѣщанный отъ Бога).

Что даетъ основаніе Пимену думать, что писаніе лѣтописи — долгъ, завѣщанный ему отъ Бога? («Не даромъ Господь меня поставилъ свидѣтелемъ многихъ лѣтъ и книжному искусству вразумилъ»). Съ какою цѣлью ведетъ Пименъ свою лѣтопись?

Объясните выраженіе: «И пыль вѣковъ отъ хартій отряхнувъ, правдивыя сказанья перепишетъ». Что означаетъ выраженіе: «безыменный трудъ». Объясните значеніе строфы: «На старости я съизнова живу»... и т. д.

Общія темы для отвѣтовъ: Званіе и возрастъ лѣтописца. От-

---

[1]) Ученики излагаютъ разсказъ, по предложенному плану, приблизительно такъ:

Въ стихотвореніи выражена выносливость мужика и его покорность судьбѣ, въ какихъ бы обстоятельствахъ онъ ни былъ. Живая вѣра въ Бога поддерживаетъ его.

Старикъ прежде былъ семьянистный, а слѣдовательно, должно быть, и зажиточный, но и дѣтей, и внучатъ смерть въ могилу уложила. Вмѣстѣ съ дѣтьми стало уменьшаться и крестьянское богатство. Много протерпѣлъ дѣдушка кручины на вѣку своемъ. Теперь онъ одинъ остался съ старымъ котомъ. Живутъ они въ закоптѣлой избушкѣ. Старикъ сплететъ лапти, да продастъ—тѣмъ и живъ. Старику не много нужно: хлѣбъ съ водой—вотъ его пища. Отрада его—въ Божій храмъ ходить. Станетъ тамъ у стѣны, около порога, и славитъ Бога.

Онъ, полный вѣры въ Бога, не прочь въ могилу, радъ и жить, перенося безропотно всѣ скорби и невзгоды.

личительныя черты характера лѣтописца. Взглядъ Пимена на лѣтопись. Цѣль лѣтописанія.

25. «*Лѣсной царь*» — перев. Жуковскаго.

Чтеніе всего стихотворенія. Вопросы, направленные къ разъясненію стихотворенія:

Какія лица выведены въ стихотвореніи? Читайте стихотвореніе и указывайте, гдѣ слова поэта, гдѣ слова ребенка, гдѣ—лѣснаго царя и гдѣ слова отца?

Какіе предметы и явленія ребенокъ принималъ за образъ лѣснаго царя и за его дѣйствія? Какъ отецъ объяснялъ то, что ребенку представлялось въ видѣ лѣснаго царя и его продѣлокъ.

Что могло способствовать тому, что ребенокъ обыкновенные предметы и явленія принималъ за лѣснаго царя и его продѣлки? (Наслышался фантастическихъ разсказовъ про лѣснаго царя. Обстановка, благопріятствующая дѣятельности воображенія. Напуганное воображеніе ребенка, по пословицѣ: «у страха глаза велики»—принимаетъ естественные предметы и явленія за образъ лѣснаго царя и его дѣйствія). Опишите образъ лѣснаго царя, который представлялся ребенку! (Лѣсной царь—съ длинной сѣдой бородой, въ темной коронѣ, вида величественнаго; живетъ онъ въ палатахъ, сдѣланныхъ изъ золота и драгоцѣнностей; у него есть дочери....)

Чѣмъ можно объяснить смерть ребенка?

Пересказъ содержанія стихотворенія, съ поясненіемъ обстоятельствъ, излагаемыхъ въ немъ.

Послѣ разъясненія стихотворенія «Лѣсной царь» можетъ быть подобнымъ же образомъ разъяснено стихотвореніе Пушкина «Бѣсы», причемъ сначала могутъ быть выдѣлены черты бури, потомъ—показано, какъ одни и тѣ-же явленія производятъ различныя впечатлѣнія на суевѣрнаго ямщика и на барина (сѣдока), затѣмъ учитель въ отдѣльности можетъ обратить вниманіе учениковъ на то, какъ различныя естественныя явленія представляются напуганному суевѣрному ямщику въ видѣ продѣлокъ бѣса: снѣгъ бьетъ въ лицо, а онъ думаетъ, что это плевки бѣса, вѣтеръ гудитъ и завываетъ, а онъ думаетъ, что это поютъ бѣсы; снѣжинки вертятся въ воздухѣ, а онъ принимаетъ это за пляску бѣсовъ; снѣжинка блеснула, а ему думается, что это сверкнулъ глазами бѣсъ; уставшая лошадь споткнулась или испугалась чего-нибудь, а онъ думаетъ, что это бѣсъ ее толкнулъ. Напуганному и притомъ суевѣрному ямщику во всѣхъ естественныхъ явленіяхъ во время мятели видятся продѣлки бѣса.

Послѣ разъясненія стихотвореній: «Лѣсной царь» и «Бѣсы» можетъ быть сдѣлано сравненіе ихъ, причемъ можетъ быть обращено вниманіе учениковъ *а*) на обстановку дѣйствія въ томъ и другомъ стихотвореніи, *б*) на образы, созданные, подъ вліяніемъ обстановки, напуганнымъ воображеніемъ ребенка и ямщика, *в*) на отношеніе къ этимъ образамъ барина и отца и т. д.

26. «*Перчатка*» — Жуковскаго (перев. изъ произв. Шиллера). Послѣ чтенія и объясненія стихотворенія, при чемъ было обращено вниманіе не только на содержаніе, но и на историческую

сторону стихотворенія, выясняется планъ его. Планъ можетъ быть выработанъ такой:

I. Открытіе сцены (вступленіе).

II. Дѣйствіе въ сферѣ звѣрей. Выступленіе животныхъ:

1) Льва,
2) Тигра,
3) Барсовъ.

III. Паденіе перчатки (переходъ).

IV. Дѣйствіе въ сферѣ людей:

1) Требованіе красавицы;
2) Исполненіе требованія Делоржемъ и впечатлѣніе его дѣла на
   а) зрителей,
   б) красавицу.
3) Расправа съ красавицей.

27. «Предисловіе къ Исторіи Государства Россійскаго» — Карамзина.

Объясненіе содержанія статьи совмѣстно съ выработкой плана ея. Вотъ какой планъ можетъ быть выработанъ учениками, при помощи учителя:

А. *Значеніе исторіи вообще.*

I. Польза:
   1) Для всѣхъ;
   2) Для нѣкоторыхъ:
      а) для правителей и законодателей;
      б) для простыхъ гражданъ.
         а') примиряетъ съ несовершенною дѣйствительностью,
         б') утѣшаетъ въ государственныхъ бѣдствіяхъ;
         в') питаетъ нравственное чувство.

II. Удовольствіе:
   1) Для сердца (любопытство);
   2) Для разума.

Б. *Значеніе исторіи отечественной.*

I. Для Русскихъ:
   1) Польза;
   2) Удовольствіе { *а*) говоритъ о соотечественникахъ. / *б*) украшаетъ отечество.

II. Для всѣхъ вообще:
   1) Польза { *а*) по обширности государства. / *б*) по разнообразію народонаселенія.
   2) Удовольствіе { *а*) занимательность событій, / *б*) занимательность характеровъ.
   3) Заключеніе.

Выразительность чтенія.

1. Выразительное чтеніе. — 2. Значеніе выразительнаго чтенія и необходимость пріучать учениковъ къ такому чтенію. 3. Степени выразительности чтенія.—4. Условія выразительности чтенія, которымъ могутъ удовлетворять ученики школы.— 5. Средства къ пріученію учениковъ читать выразительно.

1. Пріучая учениковъ къ бѣглости, вѣрности и сознательности чтенія, не слѣдуетъ упускать изъ виду и *выразительность* чтенія.

Выразительнымъ называется такое чтеніе, при которомъ слушающіе вполнѣ ясно, отчетливо воспринимаютъ не только мысли, но и чувства, выраженныя въ читаемомъ. Такимъ образомъ, выразительное чтеніе служитъ лучшимъ средствомъ для передачи другимъ мыслей и чувствъ, содержащихся въ произведеніи. Оживляя, раскрывая и дѣлая наглядным то, что выражено въ произведеніи иногда намекомъ, оно нерѣдко дѣлаетъ не нужнымъ объясненіе его.

До какой степени способъ чтенія вліяетъ на пониманіе читаемаго слушающими, видно, напр., изъ того, что если читаетъ хорошій чтецъ, то слушающіе выносятъ послѣ чтенія полныя, опредѣленныя мысли и чувства; читаемое они воспринимаютъ не только въ общихъ чертахъ, но и во всѣхъ подробностяхъ. Если же это самое читаетъ плохой чтецъ, то слушающіе не выносятъ и половины того, что выносятъ отъ хорошаго чтенія. Въ устахъ хорошаго чтеца самое содержаніе читаемаго принимаетъ особенную занимательность, прелесть, способную оживить всякаго. Читаетъ одинъ—скука; другой—всѣ оживляются, не смотря на то, что и первый и второй читаютъ одно и то-же.

2. Пріученіе учениковъ къ выразительному чтенію имѣетъ очень важное значеніе и составляетъ одну изъ задачъ школы. Каждый въ своей жизни бываетъ поставленъ въ необходимость читать другимъ въ слухъ. Насколько умѣнье выразительно читать оказываетъ въ этихъ случаяхъ услугу, настолько же неумѣнье выразительно читать ставитъ чтеца въ затруднительное и даже непріятное положеніе. Кромѣ того, пріученіе къ выразительному чтенію способствуетъ изощренію чувства слуха и развитію эстетическаго чувства учениковъ. Прислушиваясь къ различнымъ измѣненіямъ голоса, вызываемымъ содержаніемъ читаемаго, ученики тѣмъ самымъ изощряютъ въ себѣ чувство слуха. Испытывая удовольствіе отъ выразительнаго чтенія и упражняясь сами въ такомъ чтеніи, они развиваютъ въ себѣ эстетическое чувство. Далѣе, выразительное чтеніе способствуетъ развитію голосоваго органа учениковъ и вообще улучшаетъ ихъ говоръ, дѣлая его болѣе благозвучнымъ, гибкимъ и выразительнымъ. Кто совершенствуется въ умѣньи выра-

зительно передавать чужія мысли, тотъ неминуемо совершенствуетъ и собственный говоръ. Наконецъ, пріученіе къ выразительному чтенію способствуетъ болѣе глубокому пониманію читаемыхъ произведеній. Кто выразительно читаетъ въ слухъ, тотъ самъ, вслушиваясь въ читаемое, основательнѣе уразумѣваетъ его.

3. Выразительность чтенія имѣетъ свои ступени. Отъ обыкновеннаго яснаго, отчетливаго и правильнаго чтенія до высоко-художественнаго чтенія чтецовъ-артистовъ, съ неподражаемымъ искусствомъ передающихъ голосомъ всѣ едва уловимыя переливы чувства и оттѣнки мысли и живописующихъ самымъ произношеніемъ предметъ читаемаго произведенія,—много ступеней. Школа, конечно, не можетъ задаваться цѣлью доводить своихъ учениковъ до самой высшей степени выразительности чтенія. Вырабатывать чтецовъ-артистовъ—не ея дѣло; но она обязана научить ихъ хоть въ такой мѣрѣ выразительному чтенію, чтобы они въ состояніи были прочитать внятно, ясно и вразумительно доступное имъ произведеніе.

4. Вотъ нѣсколько общихъ условій выразительности чтенія, которымъ могутъ удовлетворять ученики школы:

а) Чтеніе должно быть ясно, отчетливо, такъ чтобы слушающіе могли воспринять каждое слово читаемаго. Слѣдовательно, чтеніе слишкомъ скорое, такъ что слушающіе не могутъ слѣдить за читаемымъ, а равно проглатываніе или скрадываніе словъ, слоговъ или звуковъ (напр., окончаній), такъ что слушающіе не могутъ воспринять надлежащимъ образомъ каждое слово читаемаго,—дѣлаетъ чтеніе невыразительнымъ.

б) Чтеніе должно быть настолько громко, чтобы всѣ могли слышать читаемое. Если слушающихъ нѣсколько и они размѣщены въ различныхъ разстояніяхъ, то читающій долженъ читать такъ, чтобы и самые отдаленные могли свободно слышать (читай для дальнихъ, то и ближніе услышатъ, а не наоборотъ). Но это не показываетъ, что чтеніе должно быть крикливымъ. Нерѣдко крикливое чтеніе бываетъ менѣе ясно, менѣе отчетливо, чѣмъ чтеніе умѣреннымъ голосомъ, но удовлетворяющее требованію ясности, раздѣльности.

в) При чтеніи необходимо дѣлать надлежащія остановки (паузы), обусловливаемыя знаками препинанія и смысломъ читаемаго. Остановки, не обусловливаемыя логическими требованіями, напр., значительныя остановки въ стихахъ на концѣ каждой строки, хотя бы тамъ и не было никакого знака,—не должны быть допускаемы [1])! Продолжительность паузы должна зависѣть отъ знака. Вообще должно читать такъ, чтобы «самымъ чтеніемъ обозначать знаки препинанія».

г) Чтеніе выразительно, если читающій, руководясь эстетическими требованіями, читаетъ такъ, какъ будто читаемое составляетъ его собственныя мысли и чувства. Подобно тому какъ при

[1]) Остановки при концѣ каждаго стиха (строчки) должны быть почти незамѣтны, если тамъ нѣтъ знака препинанія.

разговорѣ или при разсказѣ о предметѣ, возбудившемъ наши чувства, мы дѣлаемъ самыя разнообразныя измѣненія и въ тонѣ голоса, и въ силѣ ударенія надъ словами и предложеніями, такъ точно поступаетъ хорошій чтецъ, передавая мысли и чувства читаемаго.

д) Интонація чтенія должна совершенно сообразоваться съ характеромъ читаемаго. Инымъ тономъ читается повѣствовательный отрывокъ, а инымъ—глубокія лирическія мѣста; веселое стихотвореніе произносится иначе, чѣмъ элегія, торжественный гимнъ—иначе, чѣмъ юмористическое стихотвореніе. Измѣненіе чувства и мысли въ одномъ и томъ же стихотвореніи должно обозначаться измѣненіемъ голоса. Инымъ тономъ читается мѣсто, гдѣ выражена боязнь, а инымъ—мѣсто, выражающее надежду.

е) Посредствомъ чтенія можно придать читаемому такой или иной оттѣнокъ, такой или иной смыслъ. Читающій, конечно, предварительно долженъ самъ уразумѣть надлежащимъ образомъ произведеніе, долженъ проникнуться истиннымъ его смысломъ и потомъ выражать этотъ смыслъ посредствомъ чтенія.

ж) При чтеніи необходимо соблюдать ударенія не только грамматическія (надъ слогомъ въ словѣ), но и логическія, т. е. выдѣлять силою произношенія какъ слова въ предложеніяхъ, такъ и предложенія, имѣющія болѣе важное значеніе, въ ряду другихъ предложеній.

з) При выразительномъ чтеніи необходимо сообразоваться съ законами благозвучія. Чтеніе должно производить пріятное впечатлѣніе не только возбужденіемъ въ сознаніи слушающихъ мыслей и чувствъ, но и гармоніей звуковъ. Слѣдовательно, гнусавость (произношеніе въ носъ), шепелявость (произношеніе *ш* какъ *с*, *ч* какъ *ц* и т. п.), картавость (произношеніе *р* гортанью) и заиканье—такіе недостатки, которые препятствуютъ выразительности чтенія.

и) Высокопарность, искусственная аффектація или театральность не должны быть допускаемы при чтеніи учениковъ.

5. Выразительность чтенія, какъ и всякое искусство, не дается сразу. Учитель мало-по-малу, послѣдовательно, пріучаетъ учениковъ къ выразительному чтенію. Пріученіе къ правильности, бѣглости и сознательности чтенія составляетъ уже ступень къ выразительности. Кто не пріобрѣлъ навыка къ правильному и бѣглому чтенію, тому трудно совладать съ требованіями относительно выразительнаго чтенія. Точно также, кто не понимаетъ читаемаго или смутно его понимаетъ, тому трудно прочитать выразительно. Только тотъ, кто на вопросъ: «понимаешь ли, что читаешь»?—можетъ отвѣтить «да», въ состояніи прочитать выразительно, хотя, конечно, не всегда можетъ объяснить, почему читаетъ такъ, а не иначе.

Говоря въ частности о пріученіи учениковъ къ выразительному чтенію, нужно сказать, что такое чтеніе, какъ и всякое другое искусство, дается путемъ *подражанія* и *упражненія*.

Для подражанія ученики должны имѣть образецъ, т. е. должны слышать хорошее, выразительное чтеніе. Ближайшимъ образцомъ,

примѣромъ для учениковъ служитъ выразительное чтеніе учителя. И необходимо, чтобы учитель читалъ безукоризненно *). Чтеніе учителя показываетъ ученикамъ, что можно переливами, измѣненіемъ голоса выражать всѣ оттѣнки мысли и чувства, а это въ состояніи возбуждать дѣятельность учениковъ, направленную къ такому чтенію. Кто испыталъ на себѣ чарующее вліяніе выразительнаго чтенія, у того не можетъ не возбудиться желанія и самому, посредствомъ чтенія, производить на другихъ такое же вліяніе.

Помимо чтенія учителя, очень полезно предоставлять ученикамъ возможность слушать хорошихъ чтецовъ.

Упражненіе учениковъ въ выразительномъ чтеніи состоитъ въ томъ, что учитель привлекаетъ ихъ читать подбираемыя произведенія въ такой мѣрѣ выразительности, въ какой они могутъ. Учитель руководитъ ихъ чтеніемъ, указывая, что̀ хорошо прочитано и что̀ прочитано неудачно, при чемъ показываетъ, *какъ* слѣдуетъ читать неудачно прочитаное.

Для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи, учитель, конечно, подбираетъ такія произведенія, содержаніе которыхъ доступно имъ, такъ какъ только то можно прочитать болѣе или менѣе выразительно, что понятно. Было бы ошибкой со стороны учителя, еслибъ онъ для выразительнаго чтенія малоразвитыхъ учениковъ сталъ подбирать статьи и стихотворенія, заключающія въ себѣ мысли и чувства, превышающія пониманіе ихъ.

Полезно для упражненія учениковъ въ выразительномъ чтеніи заставлять ихъ читать басни и вообще такія произведенія, въ которыхъ выведено нѣсколько разговаривающихъ лицъ, распредѣливъ между ними роли; напр., въ баснѣ «Волкъ и Котъ» одинъ ученикъ читаетъ слова кота, другой — слова волка; въ баснѣ «Демьянова уха» одинъ читаетъ слова Демьяна, а другой—Фоки. Такое чтеніе, кромѣ выработки въ ученикахъ выразительности чтенія, способствуетъ уразумѣнію имп басни или разговора.

Для усовершенствованія учениковъ въ выразительномъ чтеніи полезно устраивать для нихъ такъ называемыя «*чтенія*». Ученикъ

---

*) Что касается до средствъ, ведущихъ къ усовершенствованію чтенія самого учителя, то они, собственно, такія же, какъ и для усовершенствованія чтенія учениковъ. Вотъ нѣкоторыя изъ нихъ:

1) Усовершенствованіе въ умственномъ отношеніи вообще и въ пониманіи законовъ отечественнаго языка въ особенности. Нужно обладать большою силою развитія, чтобы быть въ состояніи понимать глубину нѣкоторыхъ поэтическихъ отрывковъ, — нужно обладать развитой духовной воспріимчивостью и глубоко понимать самые неуловимые изгибы языка, чтобы понять волненія чувствъ, одушевлявшихъ писателя и выраженныхъ имъ не столько самыми словами, сколько тонкимъ искуснымъ способомъ ихъ соединенія, различными фигуральными пріемами. Глубокое пониманіе мыслей и чувствъ поэта, облекшихся въ словесную форму, отразится и на чтеніи.

2) Внимательное слушаніе хорошихъ чтецовъ-декламаторовъ и усвоеніе пріемовъ, отъ которыхъ зависитъ хорошее чтеніе.

3) Изученіе законовъ выразительнаго чтенія (декламаціи).

4) Возможно частое упражненіе въ выразительномъ чтеніи.

чатаетъ. Остальные, прислушиваясь къ чтенію товарища, подмѣчаютъ, чему слѣдуетъ при чтеніи подражать и чего слѣдуетъ избѣгать, — что производитъ хорошее впечатлѣніе и что — дурное. Такимъ образомъ, мало-по-малу всѣ ученики совершенствуются въ чтеніи.

Упражняя учениковъ въ чтеніи и показывая имъ, какъ нужно прочитать то или другое мѣсто читаемаго произведенія, учитель не долженъ упускать изъ виду объясненіе имъ, въ доступной для нихъ формѣ, почему нужно читать такъ или иначе.

Разсказъ.

1. Значеніе разсказа. — 2. Участіе всѣхъ учениковъ въ разсказѣ. — 3. Разсказъ по частямъ. — 4. Требованіе отъ разсказа. — 5. Разсказъ съ измѣненіемъ или безъ измѣненія плана. — 6. Разсказъ съ измѣненіемъ формы. — 7. Разсказъ дома прочитаннаго. Пересказъ видѣннаго.

1. Пересказъ учениками прочитанныхъ статей и стихотвореній составляетъ одно изъ существенныхъ занятій по отечественному языку. Привлекая учениковъ къ пересказу, учитель способствуетъ обогащенію ихъ рѣчи словами и выраженіями, заимствованными изъ прочитаннаго, и пріучаетъ ихъ къ толковому изложенію мыслей. Кромѣ того, при пересказѣ учениками прочитаннаго проявляется дѣятельность ихъ силъ — памяти, воображенія, логическаго мышленія, что ведетъ къ развитію этихъ силъ. Наконецъ, пересказъ прочитаннаго, служа признакомъ усвоенія его, содѣйствуетъ вмѣстѣ съ тѣмъ болѣе глубокому и болѣе основательному его уразумѣнію. Кто пересказываетъ прочитанное, тотъ тѣмъ самымъ даетъ себѣ отчетъ въ немъ и глубже уразумѣваетъ его.

2. При разсказѣ учитель привлекаетъ къ работѣ всѣхъ учениковъ класса. Одинъ ученикъ разсказываетъ, а другіе слушаютъ и при надобности, по указанію учителя, поправляютъ или дополняютъ изложеніе товарища. Учитель заставляетъ разсказывать не только того ученика, который читалъ, но и другихъ учениковъ. Если послѣднихъ не привлекать къ разсказу прочитаннаго, они не станутъ и слѣдить за читаемымъ.

3. Такъ какъ ученики обыкновенно не въ состояніи бываютъ сразу пересказывать объемистыя и трудныя по содержанію статьи, а потому учитель разбиваетъ такія статьи на части и привлекаетъ учениковъ сначала пересказать по частямъ, а затѣмъ, послѣ пересказа всѣхъ частей, заставляетъ разсказать и всю статью.

4. Имѣя въ виду обогащеніе рѣчи учениковъ словами и выраженіями и пріученіе ихъ къ толковому разсказу, учитель тре-

буетъ, чтобы ученики разсказывали ясно, правильно и послѣдовательно. Мало-по-малу учитель подводитъ ихъ къ такому разсказу.

Само собою разумѣется, что ученики тогда только въ состояніи дать хорошій разсказъ статьи, когда они основательно усвоили содержаніе ея и составили себѣ порядокъ или планъ, по которому имъ слѣдуетъ разсказывать.

Нѣкоторые учителя требуютъ, чтобы ученики пересказывали содержаніе прочитанной статьи *только* своими словами, не употребляя тѣхъ выраженій, которыя находятся въ статьѣ. Такое требованіе, какъ крайность, нельзя назвать цѣлесообразнымъ. Ученики изъ читаемой статьи обогащаются словами и выраженіями и, конечно, неосновательно запрещать имъ употреблять ихъ въ своемъ разсказѣ. Но это не значитъ, что слѣдуетъ требовать отъ учениковъ *буквальной* передачи содержанія статьи. Напротивъ, слѣдуетъ предоставить имъ извѣстную свободу въ замѣнѣ словъ и оборотовъ разсказываемой статьи, въ сокращеніи или пополненіи частей ея, въ измѣненіи плана и т. п.

5. Ученики могутъ передавать мысли прочитанной или прослушанной статьи или въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ идутъ въ статьѣ, или же въ измѣненномъ порядкѣ. Первый способъ легче, но второй, требуя больше самодѣятельности отъ учениковъ, производительнѣе для умственнаго ихъ развитія. Привести въ новый порядокъ матеріалъ, воспринятый путемъ чтенія, сгруппировать его сообразно требованію новаго плана и затѣмъ уже связно изложить —полезная для душевнаго развитія дѣятельность.

Для измѣненія учениками порядка или плана изложенія служитъ предложеніе имъ одного или нѣсколькихъ вопросовъ, вызывающихъ ихъ къ измѣненію плана изложенія, или предложеніе имъ для разсказа новаго плана. Иногда учитель вмѣстѣ съ учениками вырабатываетъ планъ, по которому послѣднимъ надлежитъ разсказывать.

Вообще полезно пріучать учениковъ, прежде чѣмъ разсказывать, умственно составлять планъ разсказа, къ чему и ведетъ предварительная выработка плана, а затѣмъ уже изложеніе по выработанному плану.

6. Можно заставлять учениковъ передавать прочитанное то кратко, сжато, т. е. только существенное, то подробно, т. е. главныя и второстепенныя мысли статьи и тѣ поясненія, которыя были дѣлаемы при чтеніи ея. Точно также можно заставлять учениковъ передавать въ монологической формѣ статью, изложенную въ діалогической формѣ,—можно заставлять передавать въ третьемъ лицѣ разсказъ, изложенный въ первомъ лицѣ, или разсказъ, изложенный въ третьемъ лицѣ, передавать въ первомъ лицѣ. Подобная передача можетъ считаться особенно благотворной для умственнаго развитія и для развитія рѣчи учениковъ.

7. Кромѣ пересказа прочитаннаго въ классѣ съ учителемъ, ученики разсказываютъ статьи, прочитанныя ими дома. Учитель подбираетъ посильную ученикамъ статью и предлагаетъ подготовиться

дома къ разсказу ея. Во время урока учитель выслушиваетъ разсказъ учениковъ.

Ученики могутъ упражняться въ устномъ изложеніи своихъ мыслей не только пересказывая прочитанное, но также излагая устно видѣнное (изложеніе о какомъ-нибудь событіи, описаніе какой-нибудь мѣстности и т. п.) или услышанное отъ учителя или отъ другихъ лицъ.

Заучиваніе наизусть.

1. Значеніе заучиванія наизусть. — 2. Подборъ произведеній для заучиванія наизусть. — 3. Объясненіе и выразительное чтеніе предназначеннаго къ заучиванію наизусть. — 4. Отношеніе учениковъ къ заучиванію. — 5. Заучиваніе произведеній дома и въ классѣ во время урока. Заучиваніе стихотвореній дѣтьми, не умѣющими еще читать. Произношеніе заученнаго.

1. Для болѣе сильнаго вліянія словесныхъ произведеній на душевное образованіе и на развитіе и обогащеніе языка учениковъ полезно заставлять ихъ заучивать наизусть произведенія. Память учащихся своевременно слѣдуетъ обогатить лучшими словесными образцами. Заученное наизусть дольше остается душевною собственностью учениковъ и сильнѣе вліяетъ на развитіе и обогащеніе ихъ рѣчи, чѣмъ только прочитанное и пересказанное своими словами. Идея изученнаго произведенія глубже залегаетъ въ душѣ учениковъ и художественные образы его, выраженные мѣткими словами и предложеніями, дольше сохраняются въ памяти ихъ. Кромѣ сказаннаго, заучиваніе словесныхъ произведеній способствуетъ развитію въ ученикахъ вкуса или такъ называемаго поэтическаго чутья и укрѣпляетъ ихъ память.

2. Само собою разумѣется, что для заучиванія учениками наизусть должны быть подбираемы произведенія, достойныя какъ по формѣ, такъ и по содержанію, такого заучиванія.

«Для заучиванія наизусть слѣдуетъ подбирать такія произведенія, которыя, оставаясь въ памяти учениковъ надолго, нерѣдко на всю жизнь, не оскорбляли бы эстетическаго чувства ихъ пустотою содержанія или несовершенствомъ формы, но которыя, напротивъ, образовывали бы въ нихъ вкусъ, т. е. чуткость къ чистотѣ русской рѣчи, къ ея благозвучію, къ мѣткому выраженію правдивой мысли и къ изящному выраженію добраго чувства».

Кромѣ того, подбираемыя для заучиванія произведенія должны быть посильны ученикамъ. Для заучиванія учениками, такимъ образомъ, могутъ служить стихотворенія, содержащія въ себѣ поэтическое изображеніе природы, явленій ея и животныхъ, доступное

изображеніе жизни и занятій людей, напр., описаніе занятій крестьянъ и т. под. произведенія.

3. Заучиванію наизусть должно, конечно, предшествовать объясненіе произведенія, такъ чтобы ученикамъ совершенно ясны были и мысли его, и значеніе образныхъ его выраженій, и порядокъ или планъ мыслей и т. п. Уразумѣвъ содержаніе произведенія и планъ его, ученики безъ затрудненія заучатъ форму его, такъ какъ форма тѣсно связана съ содержаніемъ.

Кромѣ объясненія, заучиванію наизусть должно предшествовать также выразительное чтеніе произведенія, такъ чтобы ученики знали, какъ слѣдуетъ произносить его.

4. Все прекрасное, будучи понято человѣкомъ, нравится ему. Въ силу этого можно сказать, что заучиваніе произведеній должно доставлять ученикамъ удовольствіе. Въ дѣйствительности оно такъ и бываетъ тогда, когда учитель толково ведетъ дѣло заучиванія учениками наизусть произведеній, т. е. если онъ, прежде чѣмъ заставить ихъ заучить произведеніе, выяснитъ его содержаніе и раскроетъ передъ ними красоту его. Нерѣдко случается, что ученики сами, безъ предложенія учителя, заучиваютъ тѣ стихотворенія, которыя имъ понравились.

5. Заучиваніе учениками произведеній можетъ совершаться какъ дома, во время подготовленія къ урокамъ, такъ и въ классѣ, во время урока.

Для заучиванія во время урока могутъ быть подбираемы только небольшія произведенія. Имѣя въ виду во время урока разучить съ учениками произведеніе, учитель объясняетъ его, показываетъ порядокъ его мыслей и заставляетъ ихъ нѣсколько разъ прочитать его сначала по-одиночкѣ, а потомъ хоромъ. Послѣ повторительнаго чтенія ученики обыкновенно заучиваютъ стихотвореніе.

Еще до того времени, когда дѣти научатся читать, учитель можетъ разучить съ ними нѣсколько небольшихъ стихотвореній или пѣсенокъ. Процессъ обученія неграмотныхъ еще дѣтей стихотвореніямъ или пѣсенкамъ совершается обыкновенно такъ: подобравъ подходящее стихотвореніе, учитель произноситъ его внятно, выразительно и разъясняетъ его содержаніе; послѣ чего снова произноситъ его выразительно и приглашаетъ дѣтей нѣсколько разъ повторить за нимъ хоромъ. Послѣ произнесенія дѣтьми хоромъ учитель спрашиваетъ: кто заучилъ стишокъ наизусть?—Выслушивая ученика, заявившаго, что заучилъ стихотвореніе, учитель, при надобности, помогаетъ ему отвѣчать. Для закрѣпленія въ памяти, ученики повторяютъ еще нѣсколько разъ заучиваемое стихотвореніе, по-одиночкѣ и хоромъ.

Произношеніе хоромъ заучиваемаго стихотворенія должно удовлетворять тѣмъ же требованіямъ, какимъ должно удовлетворять и чтеніе хоромъ.

Если стихотвореніе такого объема, что дѣти не могутъ заучить его сразу все, то учитель разбиваетъ его на части и разучиваетъ его съ ними по частямъ: послѣ изученія дѣтьми первой части учи-

тель объясняетъ и разучиваетъ съ ними вторую часть и присоединяетъ ее къ первой части и т. д.

Заучиваніе наизусть стихотворной рѣчи несравненно легче для дѣтей, чѣмъ заучиваніе рѣчи немѣрной. И размѣръ, и рнема первыхъ произведеній облегчаютъ заучиваніе.

Отвѣчая заученное произведеніе, ученики должны произносить его по возможности выразительно. Неуклонно требуя отъ учениковъ выразительнаго произношенія и показывая имъ, какъ слѣдуетъ произносить, учитель добивается, что они произносятъ выразительно.

Выученныя учениками стихотворенія полезно по временамъ повторять дома или въ классѣ. Укрѣпившись чрезъ повтореніе въ памяти учениковъ, произведенія сдѣлаются ихъ полнымъ достояніемъ. Они (произведенія), равно какъ и отдѣльныя выраженія изъ нихъ, будутъ припоминаться при возбужденіи въ ученикахъ того чувства или образа, какое выражено въ произведеніи. Кромѣ того, самое повтореніе есть, само по себѣ, уже очень важное условіе для окончательнаго уразумѣнія и усвоенія произведенія.

Принимая во вниманіе всѣ роды занятій, связанные съ обученіемъ чтенію (пріученіе къ бѣглости, вѣрности, сознательности и выразительности чтенія, пріученіе къ разсказу прочитаннаго и заучиваніе произведеній наизусть), а равно и цѣли, преслѣдуемыя ими, можно сказать, что обученіе чтенію очень серьезное занятіе, требующее напряженной душевной дѣятельности какъ учителя, такъ и учениковъ.

Было бы ошибочно смотрѣть на уроки, назначенные для обученія чтенію, какъ на отдыхъ для учениковъ и учителя. Напротивъ, эти уроки требуютъ отъ нихъ такого же сосредоточенія вниманія, такого же труда, какъ и уроки, назначенные для другаго рода учебныхъ занятій.

Точно также было бы великой ошибкой думать, что обучать чтенію можетъ всякій, умѣющій читать,—что для обученія чтенію не нужно никакой подготовки. Напротивъ, для успѣшнаго веденія обученія чтенію необходима со стороны учителя подготовка—знаніе методики обученія чтенію. «Обученіе чтенію есть своего рода *наука*, которою учитель непремѣнно долженъ овладѣть, если не желаетъ быть поденщикомъ».

Сочиненія, въ которыхъ можно найти указанія относительно веденія убученія чтенію:

1. Водовозова — «Книга для учителей», заключающая объясненіе статей и стихотвореній, находящ. въ «Книгѣ для первоначальнаго чтенія въ народныхъ школахъ». — 2. Тихомирова — «Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку». — 3. Зимницкаго — «Условія и пріемы объяснительнаго чтенія». — 4. Бунакова — «Родной языкъ» и «Школьное дѣло». — 5. Водовозова — «Предметы школьнаго обуче-

нія». — 6. Семенова — «Опытъ дидактическаго руководства». — 7. Солонины — «Методика объяснительнаго чтенія». — 8. Басистова — «Замѣтки о практическомъ преподаваніи русск. яз». — 9. Іонова — «Методика объяснительнаго чтенія». — 10. Тарасова — «Метод. об. р. яз.». — 11. Катехизаторъ къ «Родн. Сл.». — «Р. н. уч.». — Легуве — «Чтеніе какъ искусство». — 12. Въ книгахъ для чтенія: Полеваго (Учебн. хр. ч. 1), Николенка («Пособ. для практ. зан. при перв. изуч. Русск. яз.»), Корфа («Нашъ другъ»), Стоюнина («Хрест. для младш. кл.»), Поливанова (Хрест. для мл. и ср. кл.) и друг. — приложены, въ вопросахъ, разборы статей и стихотвореній; къ нѣкоторымъ изъ этихъ книгъ приложены и общія указанія относительно веденія объяснительнаго чтенія. — 13. Кромѣ того, въ нѣкоторыхъ сочиненіяхъ по Педагогикѣ (напр. «Метод. первоноч. обученія» Диттеса) можно найти статьи по обученію чтенію. — 14. Въ педагогическихъ журналахъ («Педагогическій сборникъ», «Семья и школа», «Учитель», «Народная школа») можно найти какъ разборъ образцовъ, такъ и руководящія статьи по обученію чтенію.

IV.

ПИСЬМЕННЫЯ УПРАЖНЕНІЯ.

Цѣли и значеніе письменныхъ упражненій.

Письменныя упражненія, имѣя своею прямою цѣлью: *а*) научить учениковъ писать орѳографически — правильно и *б*) пріучить ихъ излагать свои мысли свободно, связно, послѣдовательно, языкомъ точнымъ и понятнымъ, служатъ вмѣстѣ съ тѣмъ однимъ изъ лучшихъ средствъ къ развитію духовныхъ силъ учениковъ. Цѣлесообразно веденныя письменныя работы упражняютъ, а слѣдовательно и развиваютъ, всѣ силы духа. Онѣ пріучаютъ учениковъ къ умственной самодѣятельности, къ внутренней переработкѣ усвоеннаго матеріала, къ внимательной оцѣнкѣ этого матеріала, пріучаютъ къ послѣдовательности, логичности въ мышленіи, къ сосредоточенности на предметѣ мышленія; кромѣ того, онѣ пріучаютъ управлять своими мыслями, подавляя одни представленія и понятія и выдвигая другія. Наконецъ, онѣ ведутъ къ обогащенію языка учениковъ и къ выясненію, закрѣпленію и расширенію ихъ знаній.

Изъ всего сказаннаго видно, какое важное значеніе имѣютъ письменныя работы въ дѣлѣ образованія и развитія учениковъ. Изъ такого значенія ихъ естественно слѣдуетъ, что онѣ должны быть ведены не только при обученіи отечественному языку, но также при обученіи другимъ учебнымъ предметамъ. Каждый учебный предметъ (Географія, Исторія, Естествознаніе, Ариѳметика и др.) представляетъ извѣстное содержаніе, умственно перерабатывая и письменно излагая которое, ученики глубже усваиваютъ его и вмѣстѣ съ тѣмъ совершенствуются въ своемъ душевномъ развитіи.

При письменныхъ работахъ по всѣмъ учебнымъ предметамъ слѣдуетъ обратить вниманіе не только на вѣрность содержанія, но также и на правильность и логичность изложенія. Обученіе всѣмъ учебнымъ предметамъ имѣетъ цѣлью, кромѣ обогащенія знаніями, развитіе душевныхъ силъ ученикозъ. А умѣнье правильно и логично излагать свои мысли составляетъ одинъ изъ признаковъ душевнаго развитія.

Здѣсь излагается о письменныхъ упражненіяхъ только по отечественному языку.

Общія дидактическія положенія относительно письменныхъ работъ.

---

1. Посильность письменныхъ работъ и соотвѣтствіе ихъ количеству знанія учениковъ. — 2. Послѣдовательность по трудности работъ. — 3. Помощь учителя, направленная къ облегченію ученикамъ исполненія работы. — 4. Предварительная бесѣда учителя съ учениками, направленная къ облегченію имъ исполненія письменной работы.—5. Связь письменныхъ съ устными упражненіями.—6. Вліяніе изучаемыхъ словесныхъ произведеній на письменную рѣчь учениковъ. — 7. Ясность и точность постановки темы. — 8. Тема не должна требовать отъ ученика изложенія такихъ обстоятельствъ, раскрытіе которыхъ для него не можетъ быть желательнымъ. — 9. Производительность и интересность письменной работы. — 10. Аккуратность и чистота письменной работы съ внѣшней стороны.

Слѣдующія дидактическія требованія необходимо имѣть въ виду при веденіи письменныхъ работъ учениковъ:

1. Письменныя работы должны быть *посильны* для учениковъ, т. е. должны соотвѣтствовать степени ихъ умственнаго развитія и выработанному ими навыку письменно излагать свои мысли. Поэтому, прежде чѣмъ предложить ту или другую письменную задачу, учитель всякій разъ долженъ сообразить, въ состояніи ли ученики выполнить ее. Если предложится ученикамъ письменная работа, для исполненія которой требуется большее умственное развитіе и большій навыкъ письменно излагать мысли, чѣмъ тотъ, какимъ обла-

дают ученики, то, не смотря на полнѣйшее желаніе ихъ исполнить работу, она останется не исполненной или окажется написанной очень неудовлетворительно. Съ другой стороны, письменная работа слишкомъ легкая для учениковъ не вызоветъ въ нихъ надлежащаго умственнаго напряженія, важнаго для развитія умственныхъ силъ, а напротивъ, можетъ вызвать даже легкое отношеніе къ дѣлу, что, конечно, нежелательно.

Кромѣ соотвѣтствія общему умственному развитію и навыку писать, письменныя работы, предлагаемыя ученикамъ, должны соотвѣтствовать и количеству свѣдѣній, знаній, которымъ они обладаютъ. Если для письменныхъ работъ учениковъ будутъ предлагаться такія темы, для исполненія которыхъ у нихъ нѣтъ матеріала, то, не говоря уже о томъ, что такія письменныя работы будутъ неудовлетворительны, исполненіе ихъ еще пріучитъ учениковъ писать о томъ, чего они не знаютъ, т. е. пріучитъ злоупотреблять словомъ.

2. Такъ какъ развитіе душевныхъ силъ учениковъ и обогащеніе ихъ знаніями идетъ послѣдовательно, а потому и письменныя работы, для соотвѣтствія ихъ послѣдовательнымъ ступенямъ развитія и образованія учениковъ, должны идти *послѣдовательно*. Сначала учитель предлагаетъ ученикамъ самыя простыя и самыя легкія письменныя задачи и послѣдовательно переходитъ къ болѣе сложнымъ и труднымъ задачамъ.

3. Удовлетворяя требованію *посильности* и *послѣдовательности*, учитель на первыхъ порахъ не только предлагаетъ болѣе легкія по существу письменныя задачи, но и облегчаетъ трудъ ихъ своею помощью. Помощь эта въ первое время сильнѣе: онъ не только знакомитъ ихъ съ содержаніемъ, которое должно войти въ письменную работу, но и показываетъ *форму* или *планъ*, по которому оно можетъ быть изложено. Постепенно помощь его ослабляется, такъ что въ концѣ онъ предлагаетъ ученикамъ только тему, а они уже сами должны подобрать подходящее содержаніе и изложить его въ соотвѣтствующей формѣ.

Смотря по тому, съ какой стороны является помощь учителя, письменныя работы раздѣляются на четыре категоріи:

а) Такія, для которыхъ учитель предлагаетъ и содержаніе, и форму. Напр., прочитанный учителемъ коротенькій разсказъ или анекдотъ ученики излагаютъ или въ томъ порядкѣ, какъ въ книгѣ, или въ порядкѣ, указанномъ учителемъ.

б) Такія, для которыхъ учитель предлагаетъ только содержаніе, а ученики должны изложить его въ подобранной ими самими формѣ. Такъ, напр., содержаніе классной бесѣды о предметѣ ученики излагаютъ въ монологической формѣ. Или: признаки предмета, воспринятые путемъ непосредственнаго ознакомленія съ нимъ, ученики излагаютъ въ такой или иной, самими придуманной, формѣ.

в) Такія, для которыхъ учитель указываетъ форму или образецъ, а по данной формѣ или по данному образцу ученики излановое (свое) содержаніе. Читается, напр., описаніе какого-нибудь

животнаго, хотя собаки, показывается расположеніе частей этого описанія и предлагается ученикамъ въ такомъ же порядкѣ сдѣлать описаніе другаго животнаго, напр. кошки, коня. Или: предлагается описаніе зимы или какого-нибудь зданія, указывается расположеніе чертъ этого описанія и по указанному образцу ученики составляютъ описаніе лѣта или другаго зданія.

г) Такія, для которыхъ учитель предлагаетъ только тему, а ученики должны сами, для исполненія предложенной работы, какъ подобрать подходящій матеріалъ, такъ и изложить его въ такой или другой формѣ. Такъ, напр., дается для сочиненія пословица, изреченіе поэта и т. п. тема, а ученики должны сами разработать данную тему по собственному плану.

4. Изъ сказаннаго видно, что исполненію мало развитыми учениками письменной работы должна предшествовать бесѣда учителя съ ними, направленная къ вразумленію ихъ, какъ слѣдуетъ исполнять работу. Такая бесѣда, подводя учениковъ къ исполненію предложенной имъ письменной работы, дѣлаетъ ее для нихъ посильной. Руководясь наставленіями учителя, ученики при исполненіи предложенной имъ работы не испытываютъ того мученія, которое могутъ испытывать безъ помощи учителя. Помощь и руководство учителя (указаніе матеріала, составленіе плана, указаніе образца) является такимъ условіемъ, при которомъ умственная дѣятельность учениковъ наилучшимъ образомъ можетъ проявиться. Нужна помощь слабому человѣку или безсильному ребенку, и эту помощь ему оказываютъ, пока онъ не укрѣпится; такъ точно нужно помощь неокрѣпшему умственно ученику, и такую помощь слѣдуетъ ему оказывать, пока онъ не укрѣпится. По мѣрѣ укрѣпленія его ослабляется и оказываемая ему помощь. Укрѣпится онъ достаточно и — помощь для него окажется лишней.

Неосновательно было бы думать, что помощь, оказываемая учителемъ ученику, стѣсняетъ его самодѣятельность. Не для стѣсненія является помощь учителя, а напротивъ, для возбужденія, поддержанія и направленія умственной дѣятельности ученика.

5. Письменныя упражненія учениковъ полезно ставить въ связь съ устными ихъ упражненіями. Развитіе устной рѣчи благопріятно вліяетъ на развитіе письменной. Прежде чѣмъ ученикъ приступитъ къ исполненію предложенной ему письменной работы, полезно заставлять его разсказывать, что онъ будетъ писать. Это пріучитъ его, прежде чѣмъ писать, умственно обозрѣвать содержаніе того, что должно войти въ составъ письменной работы.

Полезно также пріучать учениковъ, прежде чѣмъ писать, умственно составлять планъ, по которому слѣдуетъ исполнять работу. Къ такому пріученію, кромѣ устной передачи того, что войдетъ въ письменную работу, ведетъ еще предварительное составленіе учениками плановъ и устное изложеніе ихъ.

6. Связывая письменныя работы съ чтеніемъ и разучиваніемъ словесныхъ произведеній, слѣдуетъ вести дѣло такъ, чтобы эти произведенія оказывали вліяніе на улучшеніе письменныхъ работъ

учениковъ. Ученики могутъ подражать логическому развитію мыслей, особенностямъ описанія или изображенія предмета въ читаемыхъ произведеніяхъ. Могутъ также пользоваться для своихъ письменныхъ работъ образными выраженіями образца, употребляя ихъ умѣстно и сознательно.

Первоначальныя упражненія во всякомъ искусствѣ обыкновенно начинаются съ подраженій образцамъ и только постепенно отъ подражаній учащіеся переходятъ къ самостоятельности. Такъ должно идти и въ дѣлѣ развитія искусства письменно излагать свои мысли.

7. Тему или вопросъ для письменной работы слѣдуетъ предлагать такъ опредѣленно, чтобы у ученика не встрѣчалось никакихъ недоразумѣній относительно того, что требуется отъ предложенной ему письменной работы. Неясность, неопредѣленность, общность вопроса или темы влечетъ за собою обыкновенно неудовлетворительность письменной работы. Для большей ясности, опредѣленности, ставятъ иногда тему такъ, чтобы она обозначала и сторону предмета, на которую слѣдуетъ обратить вниманіе при исполненіи письменной работы. Такъ какъ конкретныя темы болѣе опредѣленны, чѣмъ общія, а потому первыя должны быть предпочитаемы послѣднимъ. Такъ, лучше предложить, напр., такія темы: «Опишите *наше* училище (домъ)», «опишите бурю, бывшую такого то числа», чѣмъ вообще: «опишите домъ», «опишите бурю».

8. Темы, требующія отъ ученика изложенія такихъ обстоятельствъ, разсказывать о которыхъ не можетъ быть желательнымъ для него по естественному чувству стѣсненія или стыда, не должны быть предлагаемы. Такъ, напр., неудобно было бы предложить для письменной работы такую тему: «изложить *собственныя* чувства и мысли передъ исповѣдью;» или: «описать свою домашнюю обстановку».

9. Слѣдуетъ предпочитать такія письменныя задачи, которыя возбуждали бы, по возможности, равномѣрно всѣ силы духа и, вмѣстѣ съ тѣмъ, интересовали бы учениковъ. Если ученики съ охотой, съ интересомъ исполняютъ письменныя работы, то такія работы приносятъ наибольшую пользу для ихъ душевнаго развитія и для усовершенствованія ихъ письменной рѣчи. Письменныя работы въ такомъ случаѣ могутъ интересовать учениковъ, когда они посильны и когда исполненіе ихъ представляетъ содержательную душевную дѣятельность.

10. Каждая письменная работа должна быть исполнена учениками отчетливо, аккуратно, не только съ внутренней, но и съ внѣшней стороны, т. е. переписана четко въ чистой и сшитой тетради; одно упражненіе должно быть отдѣлено отъ другаго и должно имѣть соотвѣтствующее заглавіе или нумеръ.

Порядочное, опрятное держаніе (веденіе) ученикомъ своихъ учебныхъ принадлежностей, въ томъ числѣ и тетрадей, имѣетъ большое воспитательное значеніе: оно содѣйствуетъ выработкѣ навыка къ порядочности. Небрежность не должна быть допускаема въ школѣ вообще, а въ письменныхъ работахъ въ особенности. Какъ отразится на характерѣ ученика, если онъ безъ стыда станетъ подходить

къ учителю съ тетрадью — явнымъ доказательствомъ своего поверхностнаго отношенія къ работѣ? Лучше сдѣлать немного, но хорошо. Требованіе аккуратности, чистоты съ внѣшней стороны важно еще и въ томъ отношеніи, что внимательное исполненіе работы предостерегаетъ ученика отъ тѣхъ ошибокъ, которыя могли быть сдѣланы при поспѣшномъ исполненіи ея.

Дѣленіе письменныхъ упражненій.

1. Дѣленіе письменныхъ упражненій по преобладающей цѣли.—2. Преслѣдованіе каждымъ родомъ письменныхъ упражненій не только своей прямой цѣли, но и другихъ цѣлей.—3. Преобладаніе того или другаго рода письменныхъ упражненій, въ зависимости отъ подготовки учениковъ.

1. Письменныя упражненія по цѣли, преслѣдуемой ими, могутъ быть раздѣлены на слѣдующіе роды:

I. Орѳографическія письменныя упражненія, направленныя преимущественно къ выработкѣ въ ученикахъ умѣнья писать орѳографически-правильно.

II. Грамматическія письменныя упражненія, способствующія основательному усвоенію учениками грамматическихъ свѣдѣній; одни изъ этихъ упражненій подготовляютъ учениковъ къ изученію грамматики, другія сопровождаютъ изученіе ея.

III. Стилистическія письменныя упражненія, направленныя, главнымъ образомъ, къ выработкѣ въ ученикахъ умѣнья логично, свободно, точнымъ и правильнымъ языкомъ излагать свои мысли.

2. Преслѣдованіе тѣмъ или другимъ родомъ письменныхъ упражненій своей прямой цѣли не исключаетъ преслѣдованія этимъ же родомъ и другихъ цѣлей. Такъ, напр., преслѣдованіе стилистическими письменными упражненіями стилистическихъ цѣлей (логичности, точности и правильности изложенія) не исключаетъ преслѣдованія ими же орѳографическихъ цѣлей. При грамматическихъ письменныхъ упражненіяхъ могутъ преслѣдоваться, кромѣ грамматическихъ, еще и орѳографическія и стилистическія цѣли и т. д. При каждой письменной работѣ по русскому языку преслѣдуются одновременно всѣ цѣли письменныхъ работъ, хотя, конечно, не въ одинаковой мѣрѣ.

Отсюда видно, что приведенное дѣленіе письменныхъ упражненій не имѣетъ особеннаго практическаго значенія; но оно представляетъ удобства для разсмотрѣнія письменныхъ упражненій при начальномъ обученіи отечественному языку.

3. Такъ какъ прежде всего необходимо научить учениковъ орѳографически-правильно писать, то потому письменныя упражне-

нія, преслѣдующія орѳографическую цѣль, на первыхъ порахъ, имѣютъ преобладающее значеніе. Но совмѣстно съ ними слѣдуетъ вести, въ возможной мѣрѣ, и письменныя работы, направленныя къ достиженію другихъ цѣлей. По мѣрѣ того, какъ ученики научаются писать орѳографически-правильно, стилистическія и грамматическія письменныя упражненія получаютъ все большее и большее примѣненіе.

I. Орѳографическія письменныя упражненія.

1. Цѣль орѳографическихъ письменныхъ упражненій. — 2. Значеніе навыка въ правописаніи. Предупрежденіе выработки навыка къ неправильному письму. — 3. Навыкъ слуха, глаза и руки къ правильному письму. — 4. Необходимость помощи грамматики. — 5. Перечень орѳографическихъ письменныхъ упражненій.

1. Прямая цѣль орѳографическихъ письменныхъ работъ — научить учениковъ писать орѳографически-правильно.

2. Умѣнье писать правильно обусловливается, главнымъ образомъ, *навыкомъ* къ правильному письму. Знаніе грамматическихъ правилъ правописанія безъ навыка писать правильно не избавитъ отъ ошибокъ: ошибки будутъ попадаться. Трудно въ одно и то же время слѣдить при письмѣ за ходомъ своихъ мыслей и справляться съ грамматическими правилами относительно правописанія такихъ или иныхъ словъ. При письмѣ мы обыкновенно слѣдимъ только за ходомъ своихъ мыслей и по навыку уже пишемъ слова и предложенія, выражающія нашу мысль. Если мы привыкли къ правильному письму, то и пишемъ правильно; если же не выработали въ себѣ такой привычки, то и пишемъ безграмотно.

Отсюда видно, что при обученіи учениковъ правописанію необходимо вырабатывать въ нихъ навыкъ къ правильному письму.

Подобно тому какъ можно привыкнуть къ письму правильному, такъ точно можно привыкнуть къ письму неграмотному. Неправильное письмо влечетъ за собою выработку навыка писать безграмотно. Отвыкнуть отъ такого письма и привыкнуть къ письму правильному, конечно, не легко. Отсюда видно, что вырабатывая въ ученикахъ навыкъ къ орѳографически-правильному письму, учитель вмѣстѣ съ тѣмъ всѣми мѣрами долженъ стараться предупреждать выработку въ нихъ привычки писать неправильно. Онъ долженъ руководствоваться слѣдующей истиной: *несравненно цѣлесообразнѣе и производительнѣе предупреждать ошибки, чѣмъ допускать и потомъ исправлять и искоренять ихъ.*

3. При выработкѣ навыка къ правописанію нужно дѣйствовать на слухъ, глазъ и руку, т. е. нужно а) упражнять въ правильномъ различеніи звуковъ въ словахъ (посредствомъ звуковой диктовки и

разложенія словъ), чѣмъ можно избѣгнуть ошибокъ въ тѣхъ случаяхъ, въ которыхъ правописаніе словъ совпадаетъ съ ихъ произношеніемъ; б) запечатлѣвать въ памяти глаза (при внимательномъ чтеніи правильнаго текста) правописаніе словъ, произношеніе которыхъ отличается отъ буквеннаго ихъ изображенія; в) упражнять руку въ правильномъ письмѣ (посредствомъ постояннаго правильнаго письма).

4. Но одного механическаго навыка не достаточно для пріобрѣтенія правописанія. Навыкъ долженъ быть освѣщаемъ знаніемъ грамматическихъ правилъ. Безъ знанія грамматики навыкъ ненадеженъ. Къ тому же безъ помощи грамматики пришлось бы затратить очень много времени и труда для пріобрѣтенія навыка къ правописанію и трудъ этотъ былъ бы, по большей части, чисто механическій.

5. Письменныя упражненія, направленныя преимущественно къ выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орѳографически-правильно, слѣдующія: а) диктовка, б) списываніе и в) писаніе наизусть выученнаго.

а) Диктовка.

1. Значеніе диктовки. — 2. Звуковая диктовка. — 3. Связь диктовки съ усвоеніемъ учениками орѳографическихъ правилъ. — 4. Соотвѣтствіе диктовки количеству орѳографическихъ знаній учениковъ. — 5. Необходимость придерживаться систематически составленнаго руководства для диктовки. — 6. Диктовка прочитаннаго учениками отрывка. — 7. Веденіе диктовки. — 8. Отличіе предупредительной отъ провѣрочной диктовки.

1. Веденіе диктовки способствуетъ, съ одной стороны, выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орѳографически-правильно, а съ другой — закрѣпленію и обращенію въ соотвѣтственный навыкъ сообщенныхъ имъ орѳографическихъ правилъ.

2. Когда ученики ознакомились со всѣми звуками и буквами и даже еще при ознакомленіи съ ними, учитель дѣлаетъ такъ называемую *звуковую* диктовку. Онъ выразительно диктуетъ отдѣльныя слова или коротенькія предложенія, при чемъ, для предупрежденія ошибки, разлагаетъ съ учениками на звуки и буквы каждое диктуемое слово или, по крайней мѣрѣ, тѣ слова, правописаніе которыхъ можетъ ихъ затруднить. По мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются при письмѣ руководствоваться звуковымъ составомъ словъ и не дѣлать ошибокъ при изображеніи слышимыхъ въ словахъ звуковъ, учитель все меньше и меньше останавливается на разложеніи словъ на звуки и наконецъ переходитъ къ диктовкѣ безъ разложенія ихъ на звуки. Но и въ этомъ послѣднемъ случаѣ онъ говоритъ ученикамъ, какую букву нужно написать въ диктуемомъ словѣ, если изъ произношенія не видно правописанія ея (*ъ* или *е*, *и* или *і*, *е* или *я*

и друг.). Такимъ образомъ залагается въ ученикахъ основаніе къ выработкѣ навыка къ правописанію не только въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится руководствоваться лишь слышимыми въ словѣ звуками, но также и въ тѣхъ случаяхъ, когда слышимый звукъ не указываетъ, какую букву слѣдуетъ писать.

3. Раньше уже сказано было, что для правописанія недостаточно одного навыка: необходимо еще усвоеніе орѳографическихъ правилъ. При сообщеніи ученикамъ этихъ правилъ диктовка примѣняется къ сообщеннымъ правиламъ, служа къ закрѣпленію ихъ и къ выработкѣ соотвѣтственныхъ навыковъ. Сообщилъ учитель ученикамъ то или другое орѳографическое правило и — сейчасъ же дѣлаетъ диктовку, направленную къ закрѣпленію правила и къ выработкѣ нужнаго навыка.

4. Такъ какъ орѳографическія правила сообщаются ученикамъ не сразу всѣ, а мало-по-малу, послѣдовательно, то потому и матеріалъ для диктовки слѣдуетъ подбирать по возможности послѣдовательно, т. е. такъ, чтобы въ каждой диктовкѣ имѣли мѣсто только тѣ орѳографическія правила, которыя уже сообщены ученикамъ. Въ тѣхъ случаяхъ, когда приходится диктовать ученикамъ слова, правописаніе которыхъ имъ еще неизвѣстно, учитель прямо сообщаетъ, какъ слѣдуетъ ихъ писать. Не нужно забывать, что главное условіе успѣшности обученія правописанію — предупрежденіе при письмѣ ошибокъ.

Кромѣ соотвѣтствія количеству орѳографическихъ знаній учениковъ, матеріалъ, подбираемый для диктовки, долженъ быть по возможности содержателенъ и понятенъ для учениковъ. Фразы, не имѣющія смысла, или превышающія пониманіе учениковъ, — не слѣдуетъ диктовать.

5. Такъ какъ самому учителю трудно всякій разъ подбирать подходящій матеріалъ для диктовки, а потому ему слѣдуетъ придерживаться систематически составленной книги для диктовки. Можно придерживаться хоть «Азбуки правописанія» Тихомирова, или «Книги для систематическаго диктанта» Пуцыковича, или книги Семенова «Начальныя систематическія упражненія въ списываніи и диктантѣ» и друг.

6. Иногда учитель предлагаетъ ученикамъ просмотрѣть къ уроку правописаніе указаннаго отрывка, т. е. замѣтить, какъ пишутся тѣ слова, въ которыхъ они могутъ, безъ предварительнаго просмотра, сдѣлать ошибку. Просматривая правописаніе отрывка, ученики подводятъ тѣ или другія слова подъ извѣстныя имъ правила правописанія или, если имъ еще неизвѣстны соотвѣтствующія правила, — просто запоминаютъ правописаніе словъ. На урокѣ учитель диктуетъ просмотрѣнный учениками отрывокъ.

7. Диктовка вообще ведется такъ: сначала учитель прочитываетъ ученикамъ взятый для диктанта отрывокъ или взятыя для него фразы, останавливаясь, если нужно, на правописаніи нѣкоторыхъ

словъ и выраженій, и затѣмъ уже диктуетъ, но не по отдѣльнымъ словамъ, а по цѣлымъ предложеніямъ, такъ чтобы ученики, руководясь смысломъ диктуемаго и пониманіемъ отношеній словъ между собою, могли избѣгнуть ошибокъ въ окончаніяхъ словъ и въ знакахъ препинанія. Диктуя, онъ читаетъ предложеніе раздѣльно, достаточно громко, такъ чтобы ученики могли, понявъ, запомнить его. Съ цѣлью дать ученикамъ большую возможность понять и запомнить диктуемое предложеніе, учитель заставляетъ иногда одного изъ учениковъ повторить его. Выслушавъ предложеніе, ученики пишутъ. Учитель можетъ повторить еще разъ продиктованное предложеніе и тѣмъ напомнить его ученикамъ. Скорость диктованія соразмѣряется съ навыкомъ учениковъ писать. На первыхъ порахъ учитель диктуетъ медленно и притомъ подбираетъ для диктовки нераспространенныя или очень мало распространенныя предложенія. Затѣмъ, по мѣрѣ выработки въ ученикахъ навыка къ письму, и диктовку учитель ведетъ скорѣе и предложенія для нея подбираетъ болѣе распространенныя. Слѣдуетъ предупреждать выработку въ ученикахъ привычки повторять въ голосъ каждое написанное слово, съ цѣлью побудить учителя подсказать слѣдующее слово. Лучше, если ученики, забывшіе въ продиктованномъ слово, будутъ поднимать руку, заявляя тѣмъ о своемъ желаніи спросить учителя.

Веденіе диктанта чередуется бесѣдой о соотвѣтствующихъ орѳографическихъ правилахъ.

По окончаніи диктовки ученики прочитываютъ написанное, послѣ чего идетъ исправленіе продиктованнаго (Объ исправленіи письменныхъ работъ — ниже.).

Вести диктовку очень долго, впродолженіи, напр., всего урока, — не слѣдуетъ. Это утомляетъ учениковъ и отнимаетъ у нихъ надлежащее вниманіе къ дѣлу, вслѣдствіе чего и самая диктовка теряетъ свое значеніе. Гораздо полезнѣе почаще дѣлать диктовку, даже каждый урокъ, если другія занятія по русскому языку это позволяютъ.

8. Нужно отличать такъ называемую *предупредительную* диктовку отъ *провѣрочной*. При веденіи первой учитель имѣетъ цѣлью пріучать учениковъ, путемъ упражненія въ правильномъ письмѣ, къ правописанію; при веденіи же второй онъ имѣетъ цѣлью провѣрить, насколько ученики подвинулись въ правописаніи и насколько твердо усвоили сообщенныя имъ орѳографическія правила. Первая производится возможно чаще и сопровождается указаніями учителя, направленными къ предупрежденію ошибокъ; вторая же дѣлается по окончаніи извѣстнаго учебнаго семестра или послѣ ознакомленія учениковъ съ извѣстнымъ отдѣломъ орѳографіи и не сопровождается указаніями учителя относительно правописанія тѣхъ или другихъ словъ.

б) Списываніе.

1) Значеніе списыванія. Требованія отъ списыванія. — 2) Средства, при которыхъ списываніе теряетъ чисто механическій характеръ. — 3) Объясненіе учителя, какъ исполнять работу.

1) Списываніе указанныхъ учителемъ отрывковъ или цѣльныхъ статей и стихотвореній служитъ также однимъ изъ средствъ къ выработкѣ навыка къ правописанію. Предлагаемое для списыванія должно быть, конечно, предварительно прочитано съ учениками и разъяснено имъ, такъ чтобы они понимали, что списываютъ.

Чтобы списываніе способствовало выработкѣ навыка къ правописанію, необходимо, чтобы ученики списывали не по отдѣльнымъ буквамъ, а по цѣлымъ словамъ или реченіямъ, т. е. чтобы не переводили букву за буквой съ книги въ тетрадь, а напротивъ, прочитывая по книгѣ цѣлыя слова или реченія, писали ихъ въ тетради.

2) Механическое списываніе, не возбуждая умственной дѣятельности учениковъ, не можетъ благотворно вліять на развитіе душевныхъ силъ ихъ, а потому списываніе слѣдуетъ обставлять такимъ образомъ, чтобы оно не было чисто механическимъ, пассивнымъ трудомъ, а напротивъ, чтобы возбуждало хоть въ нѣкоторой степени ихъ умственную дѣятельность. Съ этою цѣлью учитель можетъ:

а) Заставлять учениковъ переписывать отрывки, подчеркивая при письмѣ слова съ тою буквою, правописаніе которой затрудняетъ ихъ. Напр., переписать стихотвореніе «Изба» и подчеркнуть слова съ буквою *ѣ*. Списать статью «Грифельная доска» и подчеркнуть слова, въ которыхъ находится *ъ* въ серединѣ.

б) Можетъ заставить выписать изъ указанной статьи только такія слова, въ которыхъ встрѣчается буква, въ правописаніи которой ученики чаще всего ошибаются. Такъ, напр., изъ указанныхъ примѣровъ выписать слова съ буквою *ѣ* въ серединѣ. Переписать изъ указанныхъ предложеній слова съ буквою *ъ* или *ь* въ серединѣ. Выписать слова съ буквою *о*, которая произносится какъ *а*.

в) Можетъ заставить учениковъ выдѣлить изъ статьи и переписать только извѣстную часть, или извѣстныя выраженія. Такъ, напр., изъ стихотворенія «Поле и школа» («Родн. Сл.») ученики переписываютъ только то, что говорится про дѣтей, оставляя не переписаннымъ то, что говорится про поле. Изъ стихотворенія «Зима» ученики списываютъ только то, что говорится про мальчика, не переписывая того, что говорится про кибитку, ямщика, лошадку и т. д. Въ басняхъ или разговорахъ ученики списываютъ только слова одного какого-нибудь лица или животнаго. Такъ, напр., изъ басни «Чижъ и Голубь» выписываютъ только слова голубя. Изъ басни «Пѣтухъ и жемчужное зерно» выписываютъ слова пѣтуха и т. п.

г) Можетъ заставить учениковъ изъ ряда словъ, относящихся къ различнымъ родамъ или разрядамъ, выписать слова только

одного рода. Напр., изъ группы словъ: пшеница, малина, полынь, брусника, свекла, лопата, ячмень, бобъ, горохъ, земляника, журавль, просо, смородина, овесъ, овсянка, («Родн. Сл.») выписать сначала только названія хлѣбныхъ растеній, а затѣмъ — названія ягодъ. Въ книгѣ напечатаны слова, означающія игрушки, рядомъ съ словами, означающими учебныя вещи, и ученики должны списать только слова, означающія или игрушки, или учебныя вещи. Изъ группы словъ: времена года, мѣсяцы, дни, недѣли — ученики выписываютъ только названія мѣсяцевъ и т. д.

Само собою разумѣется, что этого рода работа можетъ быть предложена лишь послѣ того, какъ ученики ознакомились уже съ распредѣленіемъ предметовъ по родамъ.

д) Учитель можетъ заставить списать неоконченныя фразы, при чемъ ученики сами оканчиваютъ ихъ. Въ книгѣ (или на доскѣ — учителемъ) написано: Волоса растутъ на.... Ученики, переписавъ это, сами доканчиваютъ: «головѣ». Рыба живетъ въ.... (дописываютъ: «водѣ»). Звѣри живутъ.... Ласточки прилетаютъ (когда?)... и улетаютъ (когда?).... Переходятъ въ бродъ.... (дописываютъ: «мелкую») рѣку. Рѣка волнуется отъ.... (дописываютъ: «вѣтра»). Изъ бревенъ строятъ.... (какіе?) дома, а изъ кирпича.... дома. Мѣломъ пишутъ на.... (какой?) доскѣ, а грифелемъ на.... доскѣ.—Январь— зимній мѣсяцъ, а Май.... — Мята трава, а трава.... (дописываютъ: «растеніе»).—Песокъ сыплютъ, а воду....—Сѣно косятъ, а волоса....— Птица летаетъ, а рыба.... — Понедѣльникъ первый день недѣли, а среда....—Днемъ свѣтло отъ..., а ночью....—Колесо часть экипажа, а ступица.... (дописываютъ: «часть колеса»). Плечо часть руки, а рука....—Крестьянинъ пошелъ въ лѣсъ съ топоромъ, чтобы.... (дописываютъ). — И желѣзо, и золото.... (дописываютъ: «металлы»).— Вставайте рано, лицо..., волосы..., Богу..., уроки..., въ школу....

е) Можетъ заставить списать примѣры въ повѣствовательной формѣ, передѣлавъ ихъ въ вопросительную форму прибавленіемъ вопросительной частицы *«ли»*. Напр., подружился медвѣдь съ мужикомъ (подружился ли медвѣдь съ мужикомъ?). Мальчикъ рисовалъ (рисовалъ ли мальчикъ?). Дверь скрипитъ (скрипитъ ли дверь?). Можетъ также заставить, обратно, вопросительную форму данныхъ примѣровъ передѣлать въ повѣствовательную. Напр.: Разозлилась ли старуха на дѣда? (Старуха разозлилась на дѣда). Приплыла ли рыбка къ старику? (Рыбка приплыла къ старику). Не ягоды ли клюква и малина? (Клюква и малина—ягоды). Учитель можетъ заставить учениковъ списать примѣры въ утвердительной формѣ, передѣлавъ ихъ въ отрицательную прибавленіемъ частицы *«не»*. Напр.: Флагъ поднятъ, ярмарка открыта, площадь народомъ покрыта. (Флагъ не поднятъ, ярмарка не открыта....). Скворцы прилетѣли, наступила весна. (Скворцы не прилетѣли, весна еще не наступила). Обратно: отрицательную форму ученики передѣлываютъ въ положительную. Напр.: Ледъ не прошелъ: нельзя переѣхать на ту сторону рѣки. (Ледъ прошелъ: можно переѣхать на ту сторону рѣки).

ж) Переписать предложенные примѣры, сочетавъ ихъ указан-

ными союзами; напр., союзомъ *а*. Рыбы дышутъ не легкими; онѣ дышутъ жабрами. (Рыбы дышутъ не легкими, а жабрами). Лѣтомъ тепло; зимою холодно. (Лѣтомъ тепло, а зимою холодно). Союзомъ *и*. Роза красива; она имѣетъ пріятный запахъ. (Роза красива и имѣетъ пріятный запахъ). Союзомъ *но*. Тюльпанъ красивъ; онъ безъ запаха. (Тюльпанъ красивъ, но безъ запаха). Слонъ большое животное; онъ ѣстъ мало. (Слонъ большое животное, но ѣстъ мало).

з) При прохожденіи грамматики списываніе можетъ быть связываемо съ такими или иными грамматическими задачами. Такъ, напр., учитель можетъ предложить ученикамъ или раздѣлить, переписавъ отрывокъ, слова на слоги и подчеркнуть гласныя буквы, или поставить ударенія надъ словами, или подчеркнуть слова, относящіяся къ тому или другому разряду словъ. Можетъ заставить въ переписанномъ отрывкѣ подчеркнуть слова, правописаніе которыхъ подчиняется тому или другому усвоенному орѳографическому правилу. Онъ можетъ заставить выписать изъ статьи только слова, подходящія къ тому или другому орѳографическому правилу, къ тому или иному разряду словъ или къ той или другой принадлежности ихъ. Такъ, напр., онъ можетъ заставить изъ данной статьи выписать мѣстоименія, оканчивающіяся въ родительномъ падежѣ на *ого*; можетъ заставить выписать сначала слова, означающія предметы, потомъ слова, означающія качества, и затѣмъ слова, означающія дѣйствія предметовъ. Можетъ также заставить выписать сначала слова, означающія предметы одушевленные, и затѣмъ слова, означающія предметы неодушевленные; сначала имена предметовъ мужескаго рода, а потомъ имена предметовъ женскаго рода. Можетъ заставить выписать глаголы, поставленные или въ настоящемъ, или въ прошедшемъ, или въ будущемъ времени. Можетъ также заставить списать указанную статью, замѣнивъ въ ней время глаголовъ: вмѣсто настоящаго, напр., поставить прошедшее время, или обратно. Можетъ заставить замѣнить при списываніи число или лицо глаголовъ. Можетъ заставить замѣнить родъ разскащика: вмѣсто мущины разсказываетъ женщина и т. п.

Вообще представляется много средствъ, при которыхъ учитель можетъ пользоваться списываніемъ, съ цѣлью выработки въ ученикахъ навыка къ правописанію, не дѣлая этой работы чисто механической, а напротивъ, придавая ей характеръ сознательной умственной дѣятельности.

3. Предлагая ученикамъ при списываніи исполнить ту или другую изъ означенныхъ выше работъ, учитель, конечно, разъясняетъ имъ, какъ слѣдуетъ исполнить ее.

в) Писаніе наизусть изученныхъ произведеній.

Писаніе наизусть заученнаго. Значеніе этого упражненія.

Не безполезнымъ средствомъ къ пріученію учениковъ къ правописанію служитъ писаніе наизусть выученныхъ стихотвореній, басенъ и вообще какихъ-нибудь произведеній или отрывковъ.

Зная, что учитель предложитъ наизусть писать выученное произведеніе и выразитъ неудовольствіе за всякую сдѣланную ошибку, ученики, заучивая, всматриваются въ правописаніе заучиваемаго, т. е. подводятъ тѣ или другія слова или реченія его подъ извѣстныя имъ орѳографическія правила и такимъ образомъ запоминаютъ правописаніе ихъ (словъ или реченій).

Пиша наизусть выученное, ученики укрѣпляютъ въ себѣ навыкъ къ правописанію

Всматриваясь въ правописаніе заучиваемаго, ученики обогащаютъ свой глазъ впечатлѣніями отъ правильно напечатаннаго, что, конечно, полезно. Кромѣ того, самый процессъ, такъ сказать, активнаго воспріятія правильно напечатаннаго способствуетъ выработкѣ навыка вглядываться въ читаемое, что, конечно, тоже полезно.

Далѣе, писаніе наизусть заученныхъ произведеній полезно еще и въ томъ отношеніи, что пріучаетъ учениковъ излагать письменно тотъ запасъ знаній, который пріобрѣтенъ ими, и даетъ возможность учителю провѣрить, кто приготовилъ твердо предложенное къ заучиванію произведеніе и кто плохо.

II. Грамматическія письменныя упражненія.

1) Письменныя работы, подготовляющія учениковъ къ изученію грамматики. — 2) Письменныя упражненія, сопровождающія изученіе учениками грамматики.

Однѣ изъ грамматическихъ письменныхъ работъ предшествуютъ изученію учениками грамматики и подготовляютъ ихъ къ уразумѣнію грамматическихъ формъ и правилъ, другія же письменныя работы сопровождаютъ изученіе грамматики и служатъ къ закрѣпленію грамматическихъ правилъ и къ превращенію ихъ въ навыки.

Укажемъ, 1) какія грамматическія письменныя упражненія предшествуютъ изученію учениками грамматики и 2) какія упражненія сопровождаютъ изученіе ея.

1) Еще до ознакомленія съ грамматическими терминами ученики могутъ исполнять такія письменныя работы, которыя требуютъ отъ нихъ употребленія такихъ или иныхъ грамматическихъ принадлежностей или формъ. Употребляя эти принадлежности или формы, ученики осваиваются съ ними. Объясненія учителя, закрѣпленныя грамматическими терминами, въ свое время окончательно разъяснятъ ученикамъ значеніе тѣхъ принадлежностей или формъ, въ употребленіи которыхъ они упражнялись раньше.

Ученики могутъ еще до прохожденія собственно грамматики—

а) Даннымъ предметамъ приписывать качества или признаки ихъ. Напишите качества стекла. (Стекло твердо, хрупко, прозрачно и т. д.). Напишите качества воды. Напишите признаки нашей клас-

сной комнаты. Кто не слышитъ, того называютъ глухимъ; кто не видитъ, того....; кто не можетъ говорить, того.... [1]).

б) Могутъ подбирать противоположные признаки и приписывать ихъ даннымъ предметамъ. Дерево высоко, а кустарникъ.... Снѣгъ бѣлъ, а сажа.... День свѣтелъ, а ночь.... Линейка прямa, а серпъ... Лѣтній день дологъ, а ночь.... [2]).

в) Могутъ образовывать названія признаковъ предметовъ изъ названій предметовъ. Изъ дерева дѣлаютъ деревянную посуду. Изъ мѣди дѣлаютъ.... (какую?) посуду. Какъ называется посуда, сдѣланная изъ глины? Монета изъ серебра или.... (серебряная монета). Посуда изъ стекла или.... Гнѣздо птицы или птичье гнѣздо. Домъ отца или ... Берлога медвѣдя или.... [3]).

г) Могутъ сравнивать качества въ предметахъ, при чемъ получается большая или меньшая мѣра качества. Мѣсяцъ свѣтитъ ярко, а солнце еще ярче. Скворецъ поетъ хорошо, а соловей.... Веревка толста, а канатъ.... Бумага бѣла, а снѣгъ.... Серебро дорого, а золото.... Дерево легко, ленъ..., а пухъ.... Мѣдь тверда, желѣзо... а платина.... [4]).

д) Могутъ писать счетъ или порядокъ предметовъ. Сколько дней въ недѣлѣ? — въ мѣсяцѣ? Сколько мѣсяцевъ въ году? Понедѣльникъ первый день недѣли, а четвергъ.... Январь первый мѣсяцъ года, а май.... [5]).

е) Могутъ приписывать даннымъ предметамъ соотвѣтствующія дѣйствія. Написать, что дѣлаетъ купецъ, сапожникъ, портной, учитель, кузнецъ. Птица лѣтаетъ, а рыба.... Заяцъ скачетъ, а змѣя.... Что мы дѣлаемъ глазами? — руками? — ногами [6]).

ж) Могутъ писать слова, обозначающія дѣйствіе въ различныхъ видахъ. — Мальчикъ лѣзъ на дерево, да не взлѣзъ. Ваня шелъ, да не.... Книгу читалъ и прочиталъ. Письмо писалъ и.... [7]).

3) Могутъ описаніе или разсказъ, изложенный въ настоящемъ времени, передѣлать въ будущее или прошедшее время, и обратно. По образцу описанія теперешняго утра письменно отвѣтить на вопросы: Что дѣлалось вчера утромъ? Что будетъ дѣлаться завтра утромъ? Стихотвореніе: «Я пройдусь по лѣсамъ, много птичекъ есть тамъ» передѣлать изъ настоящаго времени въ прошедшее. Въ стихотвореніи «Птичка» («Птичка надъ моимъ окошкомъ гнѣздышко вьетъ») передѣлать настоящее время на будущее. Статью «Изъ дѣтскихъ воспоминаній» передѣлать изъ прошедшаго времени въ настоящее или будущее [8]).

---

[1]) Подготовляетъ къ уразумѣнію имени прилагательнаго, какъ разряда словъ.

[2]) Подготовляетъ къ уразумѣнію имени прилагательнаго, какъ разряда словъ.

[3]) Подготовляетъ къ уразумѣнію прилагательныхъ относительныхъ и притяжательныхъ.

[4]) Подготовляетъ къ уразумѣнію степеней сравненія.

[5]) Подготовленіе къ уразумѣнію числительныхъ количественныхъ и порядковыхъ.

[6]) Подготовленіе къ уразумѣнію дѣйствій, какъ особаго разряда словъ.

[7]) Подготовляетъ къ уразумѣнію видовъ глаголовъ.

[8]) Подготовляетъ къ уразумѣнію временъ глаголовъ.

и) Могутъ измѣнить въ предложенныхъ примѣрахъ или въ предложенномъ разсказѣ лицо: изъ перваго во второе или третье и обратно. — Я бѣгаю по саду, рву цвѣты и ловлю бабочекъ. Ты бѣгаешь по полю.... Онъ бѣгаетъ.... Въ статьѣ «Изъ дѣтскихъ воспоминаній, 9 іюня» («Родн. Сл.) передѣлать первое лицо на второе. Въ стихотвореніи «На зимнихъ поляхъ не ищите цвѣтовъ» перемѣнить второе лицо глаголовъ на третье [1]).

к) Могутъ въ данныхъ примѣрахъ перемѣнить число — изъ единственнаго во множественное и обратно. Статьи «Классная доска», «Столъ и стулъ» измѣнить такъ, чтобы шла рѣчь о многихъ классныхъ доскахъ и столахъ со стульями. Статью «Коровка» измѣнить такъ, чтобы говорилось о многихъ коровахъ [2]).

л) Могутъ измѣнять (склонять) имена по падежнымъ вопросамъ, такъ чтобы отвѣтъ составлялъ цѣлое предложеніе. — Видна издалека (что?) высокая гора. Камни часто падаютъ (съ чего?).... Заяцъ прыгалъ въ полѣ. Охотникъ не убилъ (кого?).... Охотникъ далъ убѣжать (кому?).... Охотникъ увидѣлъ (кого?).... Охотникъ гнался (за кѣмъ?).... Охотникъ думалъ (о комъ?).... — Нашъ садъ великъ. Рѣка протекаетъ (возлѣ чего?).... Цѣлую зиму мы не заглядываемъ (во что? куда?).... Я доволенъ (чѣмъ?).... Очень много цвѣтовъ (гдѣ? въ чемъ?).... [3]).

м) Могутъ по даннымъ вопросамъ распространять краткія и нераспространенныя предложенія въ предложенія полныя и распространенныя. При этомъ обращается вниманіе на правильность разстановки словъ.—Рубилъ (кто?) крестьянинъ. Что? когда? гдѣ? чѣмъ? какъ?— Шьетъ.... кто? что? чѣмъ? изъ чего? кому?—Сѣетъ.... кто? гдѣ? что? куда? [4]).

н) Могутъ соединять данныя предложенія союзами. — Собака вѣрна; кошка не вѣрна. (Собака вѣрна а кошка не вѣрна). Не лѣнись; трудись. (Не лѣнись, а трудись). Днемъ работай; ночью спи. (Днемъ работай, а ночью спи). Осень была холодна; зима была холодна. (Осень и зима были холодны) [5]).

Кромѣ означенныхъ, могутъ быть учителемъ предлагаемы еще и другіе виды письменныхъ работъ, подготовляющіе учениковъ къ уразумѣнію такого или другаго грамматическаго свѣдѣнія.

Само собою разумѣется, что многія изъ означенныхъ письменныхъ работъ могутъ быть выполняемы учениками и при прохожденіи ими грамматики.

2) Прохожденіе учениками грамматики сопровождается письменными работами, состоящими или изъ письменныхъ грамматическихъ отвѣтовъ на предложенные вопросы, или изъ примѣровъ

---

[1]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ лицами.
[2]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ числами.
[3]) Подготовляетъ къ ознакомленію съ склоненіемъ.
[4]) Подготовляетъ къ правильной постановкѣ вопросовъ въ предложеніяхъ и къ уразумѣнію отношенія словъ.
[5]) Подготовляетъ къ уразумѣнію союзовъ, связывающихъ предложенія.

на грамматическія правила, или изъ различнаго рода грамматическихъ упражненій.

Каждый отдѣлъ грамматики, каждое грамматическое правило можетъ сопровождаться соотвѣтствующими грамматическими примѣрами и упражненіями. Такъ, напр., при ознакомленіи съ составомъ простаго нераспространеннаго предложенія ученики могутъ составлять предложенія, подыскивая къ даннымъ подлежащимъ сказуемыя—глаголы,—прилагательныя и существительныя, на вопросы: что предметъ дѣлаетъ? каковъ онъ? что онъ такое? — или же къ даннымъ сказуемымъ подбирать подлежащія; могутъ отвѣчать предложеніями на предложенные вопросы, напр., хотя такіе: Кто торгуетъ? Кто пилитъ? Кто пашетъ? Кто лаетъ? Кто летаетъ? Что дѣлаетъ учитель? — ученикъ? — писарь? и т. п.

При ознакомленіи съ распространеннымъ предложеніемъ и второстепенными частями его, ученики могутъ къ даннымъ нераспространеннымъ предложеніямъ подбирать, по даннымъ вопросамъ, или опредѣлительныя, или дополнительныя, или обстоятельственныя слова.

При ознакомленіи съ разрядами словъ ученики могутъ писать примѣры той или другой части рѣчи. При ознакомленіи съ принадлежностями разрядовъ словъ могутъ быть соотвѣтствующія упражненія. При ознакомленіи, напр., съ родами именъ можетъ быть приписываніе однихъ и тѣхъ же прилагательныхъ къ существительнымъ различнаго рода, въ единственномъ и во множественномъ числѣ; при ознакомленіи съ измѣненіемъ именъ можетъ быть письменное склоненіе ихъ, при чемъ обращается вниманіе учениковъ на особенность правописанія окончаній. При ознакомленіи съ двоякимъ окончаніемъ прилагательныхъ, ученики могутъ употреблять одни и тѣ же прилагательныя въ значеніи сказуемыхъ и въ значеніи опредѣлительныхъ словъ. При ознакомленіи съ залогами глаголовъ, ученики пишутъ въ предложеніяхъ примѣры залоговъ, обращаютъ форму дѣйствительнаго залога въ форму страдательнаго или возвратнаго залога; при знакомствѣ съ видами можетъ быть измѣненіе въ предложеніяхъ одного вида глаголовъ въ другой. При прохожденіи причастій и дѣепричастій ученики могутъ въ данныхъ полныхъ придаточныхъ предложеніяхъ обращать глаголы изъявительнаго наклоненія въ причастія или дѣепричастія. Можетъ быть также письменное спряженіе глаголовъ, при чемъ ученики запоминаютъ правописаніе окончаній ихъ. Ученики могутъ образовывать одну часть рѣчи изъ другой, напр., изъ данныхъ глаголовъ образовать существительныя, прилагательныя (причастія) и дѣепричастія; изъ данныхъ существительныхъ образовать прилагательныя и т. п. При ознакомленіи съ союзами ученики могутъ писать примѣры на употребленіе тѣхъ или другихъ союзовъ: какъ—такъ, чѣмъ—тѣмъ, хотя и—однако, то потому, потому что и другъ.

При ознакомленіи съ слитными предложеніями, ученики могутъ составлять слитныя предложенія изъ простыхъ, имѣющихъ одина-

ковые члены, и разлагать слитныя предложенія на простыя. При ознакомленіи съ сложными предложеніями, ученики могутъ второстепенныя слова въ данныхъ предложеніяхъ обращать въ придаточныя предложенія: опредѣленія обращаютъ въ опредѣлительныя придаточныя предложенія, дополненія — въ дополнительныя и обстоятельственныя слова—въ обстоятельственныя предложенія. Полныя придаточныя предложенія могутъ обращать въ краткія предложенія или въ объяснительныя слова. При ознакомленіи съ періодическою рѣчью ученики могутъ писать примѣры тѣхъ или другихъ періодовъ. Могутъ обращать періодическую рѣчь — въ рѣчь, состоящую изъ простыхъ предложеній, и обратно.

Кромѣ того, ученики могутъ дѣлать письменный разборъ словъ и предложеній; могутъ также надъ каждымъ словомъ въ переписанномъ отрывкѣ писать этимологическое или синтаксическое его значеніе и т. д.

Однимъ словомъ, прохожденіе каждаго отдѣла грамматики можетъ быть сопровождаемо соотвѣтственными письменными упражненіями.

Въ методическихъ учебникахъ грамматики и въ грамматическихъ задачникахъ («Родное Слово» г. III; «Грамматика» Тихомирова; «Этимологія и синтаксисъ въ образцахъ»—Петрова; «Грамматическій задачникъ» Васильева и друг.) помѣщено достаточно письменныхъ задачъ, пріуроченныхъ къ тому или другому правилу или отдѣлу грамматики.

III. Стилистическія письменныя упражненія.

Цѣль стилистическихъ письменныхъ упражненій. Дѣленіе этихъ упражненій.

Къ стилистическимъ письменнымъ упражненіямъ относятся такія, которыя направлены, главнымъ образомъ, къ пріученію учениковъ письменно излагать мысли правильнымъ языкомъ, точно и логично. Само собою разумѣется, что при этихъ упражненіяхъ, какъ уже было выше сказано, не упускается изъ виду и орѳографія.

Стилистическія письменныя упражненія могутъ быть раздѣлены на А) такъ называемыя первоначальныя или подготовительныя письменныя упражненія; Б) письменныя упражненія, связанныя съ разсматриваніемъ предметовъ и явленій природы; В) письменныя упражненія, связанныя съ чтеніемъ и изученіемъ статей и стихотвореній и Г) такъ называемыя самостоятельныя письменныя работы.

А) Первоначальныя письменныя упражненія.

1. Примѣнимость первоначальныхъ письменныхъ упражненій. — 2. Виды этихъ упражненій. — 3. Указанія учителя, касающіяся исполненія работы учениками.

1. Первоначальныя или подготовительныя письменныя упражненія направлены къ пріученію учениковъ излагать письменно предложенія или коротенькія фразы.

Прежде чѣмъ дѣти перейдутъ къ изложенію ряда мыслей объ одномъ и томъ же предметѣ, слѣдуетъ поупражнять ихъ на болѣе легкой, а слѣдовательно и болѣе доступной для начинающихъ работѣ, — именно на письменномъ изложеніи предложеній. Этого рода работы могутъ быть выполняемы дѣтьми въ концѣ перваго и въ началѣ втораго года ученія.

2. Первоначальныя письменныя упражненія представляютъ слѣдующіе виды:

а) Писаніе предметовъ, находящихся въ томъ или другомъ мѣстѣ. — Напишите названія предметовъ, которые видите въ классѣ. (Ученики пишутъ хоть такъ: «Въ классѣ я вижу слѣдующіе предметы: скамейки, столъ, стулъ, доску, картины, карту»....). Напишите названія предметовъ, которые мы видимъ въ церкви, на улицѣ, въ лѣсу. Напишите названія такихъ предметовъ, находящихся въ классѣ, которыхъ нѣтъ дома.

б) Писаніе предметовъ, подходящихъ подъ одно общее названіе. — Напишите пять названій извѣстныхъ вамъ домашнихъ животныхъ. (Ученики пишутъ хоть такъ: Я знаю слѣдующихъ домашнихъ животныхъ: вола, коня, овцу»....; или: «При домахъ живутъ слѣдующія животныя: волъ, конь»....). Напишите пять названій птицъ. Напишите названія только тѣхъ животныхъ, птицъ, мясо которыхъ употребляется въ пищу. Напишите названія извѣстныхъ вамъ учебныхъ вещей, игрушекъ. Напишите названія хлѣбныхъ растеній. Напишите пять названій деревьевъ. Напишите названія монетъ и т. п.

в) Писаніе названій предметовъ, имѣющихъ общую форму общій цвѣтъ, или сдѣланныхъ изъ одного и того же матеріала. Напишите названія монетъ, сдѣланныхъ изъ серебра. (Ученики пишутъ: «Изъ серебра сдѣланы слѣдующія монеты: гривенникъ, двугривенный, пятнадцатикопѣчникъ....). Напишите названія мѣдныхъ монетъ. Напишите названія предметовъ, которые дѣлаются изъ желѣза, глины. Напишите нѣсколько названій деревянныхъ предметовъ. Напишите нѣсколько названій круглыхъ предметовъ.

г) Отнесеніе, по данному вопросу, предмета къ его роду, или подысканіе одного названія многимъ однороднымъ предметамъ. Что такое голубь? (пишутъ «голубь есть птица». Что такое собака? Что такое окунь? Что такое береза? Что такое серебро, мѣдь? Что такое вода, пиво, квасъ? Что такое борона, соха, коса и серпъ? Какъ назвать однимъ словомъ слѣдующіе предметы: миску, тарелку, стаканъ? и т. п.

д) Писаніе извѣстныхъ дѣтямъ названій людей, а также названій мѣсяцевъ, временъ года, дней недѣли и т. п. Напишите сначала весенніе мѣсяцы, потомъ лѣтніе, затѣмъ осенніе и наконецъ — зимніе. (Пишутъ: «къ весеннимъ мѣсяцамъ относятся: мартъ, апрѣль, май; къ лѣтнимъ»....). Напишите названія дней недѣли, считая назадъ, такъ: воскресенье, суббота и т. д. Напишите названія извѣстныхъ праздниковъ. Напишите пять названій мальчиковъ и столько же названій дѣвочекъ. Напишите свое мѣстожительство, а также свое имя, отчество и фамилію. (Пишутъ: «Я живу....; меня зовутъ по имени....; по фамиліи... и т. д. Или: Мое имя..., фамилія... и т. д.).

е) Писаніе качествъ данныхъ предметовъ и дѣйствій ихъ. — Каковъ мѣдный пятакъ по формѣ, по цвѣту, по плотности? (Пишутъ: «Мѣдный пятакъ кругълъ, краснаго цвѣта....). Каково яблоко по формѣ, по цвѣту, по вкусу? Напишите, что дѣлаетъ рыбакъ, ученикъ и т. д.

ж) Писаніе словъ, противоположныхъ даннымъ. Напишите какое слово противоположно слову другъ. (Пишутъ: «Слову *другъ* противоположно слово *врагъ*.). Напишите слова, противоположныя слѣдующимъ: продавецъ, будни, награда, вопросъ, старый, умный, толстый, широкій, мокрый; плакать, говорить, позволять, покупать радоваться и т. д.

з) Названіе частей извѣстныхъ дѣтямъ предметовъ. Напишите части дерева. (Пишутъ: «Дерево состоитъ изъ корня, ствола»....). Назовите части человѣческаго тѣла. Назовите части человѣческой головы. Назовите части телѣги. Назовите части яйца. Назовите части этого стола.

и) Писаніе полнымъ предложеніемъ отвѣтовъ на доступные ученикамъ вопросы. Напишите, что дѣлаютъ ученики въ школѣ? Что дѣлаютъ крестьяне въ полѣ? Что приготовляетъ аптекарь? Чѣмъ занимается рыбакъ, кузнецъ? Что можно дѣлать руками? Чѣмъ мы слышимъ, видимъ, обоняемъ, различаемъ вкусъ, осязаемъ? Чѣмъ крестьяне пашутъ? Чего хочетъ голодный? Изъ чего сдѣлана грифельная доска и изъ чего классная? и т. п. Писаніе нѣсколько болѣе сложныхъ отвѣтовъ. Напр.: Напишите, сколько мѣсяцевъ въ году, сколько недѣль въ мѣсяцѣ и сколько дней въ недѣлѣ? Сколько скамеекъ и сколько учениковъ въ классѣ? Когда начинается ученіе и когда оканчивается? — Сюда же относятся и такіе вопросы, на одну часть которыхъ приходится дать утвердительный отвѣтъ, а на другую — отрицательный. Не деревья ли сосна и клеверъ? Не сбруя ли шлея и колесо? и т. п.

к) Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ можетъ быть отнесено объясненіе однимъ предложеніемъ загадокъ. Ученики переписываютъ съ книги или съ доски предложенныя загадки и послѣ каждой загадки пишутъ значеніе ея. Переписавъ съ книги, напр., загадку: «Стоитъ бычище, проклеваны бочища», ученики пишутъ отъ себя: Эта загадка означаетъ домъ; проклеваны бочища — значитъ прорублены въ домѣ окна. — «Зимой все жретъ, а лѣтомъ спитъ; тѣло тепло а крови нѣтъ». Эта загадка означаетъ печку; зимой ее топятъ и она грѣетъ. — «Подъ одной шляпой четыре брата стоятъ».

Эта загадка означаетъ столъ на четырехъ ножкахъ —«Бѣлая скатерть весь міръ застлала». Эта загадка означаетъ снѣгъ. — «У двухъ матерей по пяти сыновей». Эта загадка означаетъ двѣ руки и на каждой по пяти пальцевъ.—«Самъ не видитъ, не слышитъ — другимъ дорогу указываетъ; нѣмъ и глухъ, а счетъ ведетъ». — Эта загадка означаетъ верстовыя столбы. — «Безъ рукъ, безъ топоренка построена избенка». Эта загадка означаетъ гнѣздо.—«Утромъ на четырехъ, въ полдень на двухъ, а вечеромъ на трехъ ногахъ». Эта загадка означаетъ, что человѣкъ младенцемъ ползаетъ на рукахъ и на ногахъ, въ зрѣлыя лѣта ходитъ, а въ старости при ходьбѣ опирается на палку.

Обстоятельное объясненіе загадки, т. е. показаніе сходныхъ чертъ или признаковъ, находящихся въ предметѣ и загадкѣ, обозначающей предметъ, требуя нѣкотораго навыка въ письмѣ, можетъ составить предметъ письменной работы для болѣе зрѣлыхъ учениковъ.

Къ первоначальнымъ письменнымъ упражненіямъ относится писаніе учениками отвѣтовъ на вопросы о данномъ предметѣ, — такъ чтобы изъ соединенія этихъ отвѣтовъ составилось небольшое описаніе предмета. Учитель ставитъ, напр., для описанія классной доски слѣдующіе вопросы: Изъ чего сдѣлана классная доска? какой она формы? цвѣта? для чего употребляется? чѣмъ на ней пишутъ? Отвѣтивъ на каждый изъ этихъ вопросовъ, ученики составляютъ приблизительно такое описаніе: «Классная доска сдѣлана изъ дерева; она имѣетъ четырехугольную форму; цвѣта она чернаго. Она употребляется для письма во время уроковъ; на ней пишутъ мѣломъ».— Такого рода письменныя работы уже примыкаютъ къ тѣмъ, о которыхъ говорится въ слѣдующей главѣ.

3. Такъ какъ перечисленные виды письменныхъ упражненій исполняются учениками въ первый или началѣ втораго года ихъ ученія, а потому, не смотря на свою легкость, они требуютъ указаній со стороны учителя. Учитель, написавъ на доскѣ задачу или указавъ ее въ «Задачникѣ для письменныхъ упражненій» *), показываетъ ученикамъ, какъ слѣдуетъ исполнить ее. Онъ не только спрашиваетъ ихъ о томъ, что они должны будутъ написать, но также говоритъ имъ, какъ нужно написать то или другое слово, гдѣ нужно поставить знаки и т. д.

Послѣ указаній учителя, ученики, напр,, на задачу: «Перечислите главныя части человѣческаго тѣла» — не только пишутъ названіе частей, но и соединяютъ все въ цѣльную фразу, хотя такую: «Человѣческое тѣло состоитъ изъ слѣдующихъ главныхъ частей: головы, туловища, конечностей»;—при чемъ надлежащемъ образомъ ставятъ знаки препинанія, такъ какъ учитель предварительно сказалъ имъ, что предъ перечисленіемъ названій частей тѣла слѣдуетъ поставить двоеточіе, послѣ названія каждой части—запятую и на концѣ—точку.

*) Можно пользоваться «Задачниками для письменныхъ упражненій»—Паульсона и друг.

Б) Письменныя упражненія, матеріаломъ для которыхъ служатъ предметы и явленія природы.

1. Предметы и явленія природы, какъ матеріалъ для письменныхъ работъ учениковъ.—Соотвѣтствіе предметовъ или явленій природы, предлагаемыхъ для письменныхъ работъ учениковъ, развитію ихъ.—2. Виды письменныхъ упражненій, связанные съ предметами и явленіями природы.—Сравненіе предметовъ, какъ письменное упражненіе.—Картины, какъ матеріалъ для письменныхъ работъ учениковъ.

1. Предметы и явленія природы представляютъ лучшій матеріалъ для письменныхъ работъ учениковъ. Ученики пишутъ то, что видятъ или видѣли и испытали, а потому и не затрудняются особенно относительно содержанія для своихъ письменныхъ работъ. Конечно, не всѣ предметы и явленія представляютъ одинаково пригодный матеріалъ для письменныхъ работъ какъ малоразвитымъ, слабымъ ученикамъ, такъ и ученикамъ умственно сильнымъ. Гдѣ одинъ различаетъ и воспринимаетъ многое, тамъ другой подмѣчаетъ очень мало, или же, будучи подавленъ массою впечатлѣній, не можетъ вывести нужнаго для письменной работы содержанія. Изъ этого видно, что подбирая предметы и явленія природы для письменныхъ работъ, необходимо, какъ и вездѣ, сообразоваться со степенью умственнаго развитія учениковъ и со степенью развитія ихъ наблюдательности.

2. Матеріаломъ для письменныхъ работъ учениковъ могутъ служить какъ такіе предметы, которые разсмотрѣны ими съ учителемъ въ классѣ, такъ и такіе, которые не подлежали разсмотрѣнію въ классѣ, но во всякомъ случаѣ извѣстны ученикамъ. Кромѣ того, предлагая письменныя работы, матеріаломъ для которыхъ служатъ предметы и явленія природы, учитель или оказываетъ помощь ученикамъ предложеніемъ вопросовъ, плана, образца, или не оказываетъ такой помощи. Отсюда этого рода письменныя работы представляютъ слѣдующіе виды:

1. Писаніе *отвѣтовъ на вопросы о предметѣ, разсмотрѣнномъ въ классѣ* съ учителемъ. Послѣ разсмотрѣнія, напр., классной доски, класснаго шкафа, книги, могутъ быть предложены для составленія описанія ихъ такіе вопросы: Кѣмъ и изъ чего сдѣланъ предметъ? какого цвѣта? какой формы? изъ какихъ состоитъ частей? для чего употребляется?—Послѣ разсмотрѣнія хлѣба могутъ быть предложены вопросы: Изъ чего дѣлаютъ хлѣбъ? изъ чего дѣлаютъ тѣсто? изъ чего получается мука? кто, гдѣ и когда сѣетъ хлѣбныя зерна?—Послѣ разсмотрѣнія зайца могутъ быть предложены вопросы: Что такое заяцъ? гдѣ живетъ? чѣмъ питается? какую пользу приноситъ человѣку?

Учитель пишетъ вопросы о предметѣ на классной доскѣ. Ученики сначала устно отвѣчаютъ на поставленные вопросы, при чемъ учитель указываетъ, какъ слѣдуетъ соединить одну мысль съ другой. Послѣ устнаго изложенія, ученики письменно отвѣча-

ютъ на предложенные вопросы. Изъ отвѣтовъ ихъ получается цѣльное описаніе предмета.

2. Описаніе предмета, *разсмотрѣннаго съ учителемъ въ классѣ, безъ помощи вопросовъ*. Послѣ разсмотрѣнія, напр., стекла, утки, собаки, и устнаго изложенія о разсмотрѣнномъ предметѣ, ученики составляютъ описаніе его, при чемъ, конечно, большею частью придерживаются того порядка, въ которомъ предметъ былъ разсмотрѣнъ въ классѣ.

3) Описаніе предмета или явленія, не разсмотрѣннаго въ классѣ, *по вопросамъ, предложеннымъ учителемъ*. Для описанія учениками, напр., чернилъ могутъ быть предложены хоть такіе вопросы: Чѣмъ пишутъ на бумагѣ? какого цвѣта обыкновенно бываютъ чернила? есть ли чернила другихъ цвѣтовъ?—Для описанія часовъ можно предложить слѣдующіе вопросы: Для чего служатъ часы? какіе бываютъ часы? что показываетъ время на часахъ? сколько бываетъ обыкновенно на часахъ стрѣлокъ, чѣмъ онѣ различаются между собою и во сколько времени обходятъ весь числовой кругъ?—Для описанія молока—слѣдующіе вопросы: Для чего молоко пригодно? откуда мы получаемъ его? каково оно на видъ?—на вкусъ? что образуется на молокѣ, если оно постоитъ нѣкоторое время въ холодномъ мѣстѣ? что дѣлается съ молокомъ, если его держать въ тепломъ мѣстѣ? что приготовляютъ изъ молока?

Вопросы, предлагаемые учителемъ, для описанія предмета, указываютъ, съ одной стороны, на что нужно обратить вниманіе при составленіи описанія, а съ другой — указываютъ планъ, по которому они могутъ составить описаніе. Само собою разумѣется, что какъ указаніе сторонъ предмета, подлежащаго описанію, такъ и обозначеніе плана можетъ быть намѣчено и не въ формѣ вопросовъ, а въ формѣ обыкновеннаго плана. Такъ, напр., для описанія весны можетъ быть намѣченъ такой планъ: Весенніе мѣсяцы. Ожиданіе весны, какъ лучшей поры года. Свѣтъ и теплота весною; день и ночь. Таяніе снѣга: разливъ рѣкъ. Перемѣны въ мірѣ растеній: почки, листья на деревьяхъ; травы и цвѣты на лугахъ. Жизнь насѣкомыхъ зимою и весною. Прилетъ птицъ; дѣятельность ихъ весною. Перемѣны въ жизни и занятіяхъ людей.

4) Описаніе предметовъ, не разсмотрѣнныхъ въ классѣ, *при помощи общаго плана*, пригоднаго для описанія многихъ однородныхъ предметовъ. Для описанія животныхъ можетъ служить хоть такой общій планъ: 1) Наружный видъ животнаго (величина, форма, цвѣтъ). 2) Гдѣ живетъ. 3) Чѣмъ питается. 4) Характеристическая особенность животнаго (свойство). Какую пользу или вредъ приноситъ человѣку.—Для описанія растеній можетъ быть такой планъ: 1) Названіе растенія. 2) Части растенія (корень, стволъ, вѣтви, листья, цвѣты и плоды). 3) Гдѣ и какъ ростетъ. 4) Какую пользу или вредъ приноситъ человѣку. — Для описанія минераловъ или металловъ можетъ быть слѣдующій планъ: 1) Названіе минерала или металла. 2) Каковъ онъ на видъ. 3) Каковъ на ощупь. 4) Каковъ на слухъ (звонъ). 5) Гдѣ и какъ добывается. 6) Для чего

употребляется.—Для описанія такого или иного занятія человѣка можетъ быть такой планъ: 1) Названіе занятія и названіе человѣка по его занятію. 2) Орудіе и матеріалъ для производства. 3) Самое производство. 4) Предметы, получаемые отъ производства. — Для описанія искусственныхъ предметовъ можетъ служить планъ: 1) Описаніе наружнаго вида. 2) Изъ чего сдѣланъ предметъ? 3) Кѣмъ онъ сдѣланъ и какъ его употреблять въ дѣло.

Приведенные здѣсь планы могутъ служить лишь примѣромъ. Подобные планы являются сами собою въ умѣ учениковъ, какъ результатъ бесѣды ихъ съ учителемъ, чтенія и разбора статей.

Было бы неосновательно вести дѣло такъ, чтобы вырабатываемые планы стѣсняли самодѣятельность учениковъ. Напротивъ, планы эти должны облегчать работу учениковъ, наводить ихъ на мысли, а не стѣснять ихъ самодѣятельность.

5) Описаніе предмета, животнаго или какого-нибудь явленія, не разсмотрѣннаго въ классѣ, *по образцу, указанному учителемъ*. Учитель прочитываетъ съ учениками описаніе какого-нибудь предмета и по образцу этого описанія предлагаетъ имъ составить описаніе другаго предмета. Такъ, напр., описать бѣлку по образцу описанія въ книгѣ зайца. Описать городъ, въ которомъ ученики живутъ, по образцу описанія города въ книгѣ. По образцу описанія въ книгѣ рѣки описать свою рѣку. По образцу описанія въ книгѣ сада описать свой садъ. По образцу «На полѣ лѣтомъ» («Р. Сл.») написать: на лугу лѣтомъ или въ лѣсу лѣтомъ. Послѣ чтенія съ учениками статьи о зимѣ, при чемъ указано, что дѣлаютъ люди, звѣри и птицы зимой, предлагается съ тѣхъ же сторонъ описать весну.

6) Описаніе предмета или явленія природы *безъ помощи вопросовъ, плана или образца,* предложенныхъ учителемъ для руководства. Описать, напр., видѣнную бурю, описать полевыя крестьянскія работы, описать вскрытіе рѣки, описать видѣнное животное по собственному плану.

Этотъ видъ письменныхъ упражненій чаще всего практикуется и, предоставляя наиболѣе самодѣтельности для учениковъ, считается очень полезнымъ для душевнаго развитія учениковъ и пріученія ихъ къ письменному изложенію своихъ мыслей. Но, предлагая подобнаго вида работу, не нужно забывать, что ученики въ такомъ только случаѣ исполнятъ ее удовлетворительно, если они рядомъ предшествовавшихъ письменныхъ упражненій были достаточно подготовлены къ ея исполненію. Кромѣ того, очень важно, чтобы предметъ или явленіе, предлагаемое ученикамъ для описанія, было хорошо имъ извѣстно или могло быть ими разсматриваемо во время описанія.

7) *Сравненіе* предметовъ и явленій природы составляетъ очень производительный видъ письменныхъ упражненій. Сравнивая предложенные для письменной работы предметы и явленія, ученики внимательно вникаютъ въ нихъ, напряженно мыслятъ и тѣмъ совершенствуются въ своемъ душевномъ развитіи. Сравненіе, какъ

письменное упражненіе, имѣетъ нѣсколько ступеней, смотря по предметамъ, предлагаемымъ для сравненія, по сторонамъ, съ которыхъ предлагается сравнивать предметы, и, наконецъ, по той помощи, которую оказываетъ учитель ученикамъ. Начиная съ сравненія, напр., воды съ молокомъ, по указаннымъ учителемъ сторонамъ (откуда получается, сравненіе по цвѣту, по вкусу), — кошки съ собакой, — огорода съ садомъ, — озера съ рѣкой, — села съ городомъ (послѣ предварительной проработки) до сравненія образованнаго человѣка съ дикаремъ, или сравненія двухъ странъ, при чемъ учитель не оказываетъ никакой помощи, можно насчитать нѣсколько ступеней. И при задаваніи сравненій для письменной работы, учитель, смотря по подготовкѣ учениковъ, можетъ предложить рядъ послѣдовательныхъ вопросовъ, указывающихъ, съ какихъ сторонъ слѣдуетъ сравнивать данные предметы, — дать планъ для сравненія, — показать образецъ для подражанія при сравненіи, или же, наконецъ, можетъ предоставить учениковъ, при исполненіи работы, ихъ полной самодѣятельности.

8) Не только предметы и явленія природы, но и рисунки или картины представляютъ матеріалъ для письменныхъ работъ учениковъ. Разсматривая предложенную картину, ученики пишутъ то, что на ней видятъ и что могутъ написать по своей подготовкѣ. На первой ступени обученія ученики могутъ писать въ порядкѣ названія предметовъ, изображенныхъ на картинѣ. Затѣмъ, на слѣдующей ступени, они могутъ исполнять и болѣе трудную работу — называть изображенные на картинѣ предметы, съ обозначеніемъ ихъ качествъ и дѣйствій. Далѣе они уже болѣе обстоятельно описываютъ картину, указывая связь и отношеніе изображенныхъ на ней предметовъ. Наконецъ, на высшей ступени обученія, ученики излагаютъ мысль картины, съ указаніемъ способа ея выраженія.

Собственно, каждая картина можетъ быть предметомъ письменной работы для учениковъ, если только она достойна того по своему содержанію и выполненію. Въ школѣ могутъ служить для письменныхъ работъ учениковъ, картины, помѣщенныя въ книгѣ для чтенія (напр., въ «Родн. Сл.»: внутренность избы, село и друг.), а также картины, переименованныя въ главѣ «Предметное» или «наглядное обученіе».

В) Письменныя упражненія, связанныя съ читаемыми и изучаемыми учениками статьями и стихотвореніями.

1. Значеніе этого рода письменныхъ упражненій. — 2. Различіе ихъ по трудности. — 3. Виды письменныхъ упражненій, связанныхъ съ чтеніемъ и изученіемъ произведеній.

1. Связываніе письменныхъ упражненій съ изучаемыми словесными произведеніями ведетъ къ тому, что ученики мало по малу заимствуютъ отъ послѣднихъ ихъ достоинства и такимъ образомъ совершенствуются въ своемъ письменномъ изложеніи.

При обученіи письменному изложенію мыслей важно не только упражненіе, но и подражаніе.

Словесныя произведенія, изложенныя литературнымъ языкомъ, построенныя логично, отличающіяся законченностью выраженія мыслей или изображенія предмета, служатъ образцомъ для подражанія.

Исполняя письменную работу, связанную съ словеснымъ произведеніемъ, ученикъ невольно подмѣчаетъ особенности и его выраженій, расположенія мыслей, дѣлаетъ ихъ своею собственностью и переноситъ въ свою письменную работу.

Отъ учителя зависитъ руководить письменными работами учениковъ такъ, чтобы они, заимствуя нужное изъ образцовъ, проявляли вмѣстѣ съ тѣмъ и собственную самодѣятельность.

2) Письменныя работы, связанныя съ статьями и стихотвореніями, бываютъ различной трудности, начиная отъ такихъ, которыя посильны для учениковъ, только что начинающихъ учиться письменному изложенію своихъ мыслей, и до такихъ, которыя посильны лишь для учениковъ развитыхъ, достаточно упражнявшихся въ письменномъ изложеніи мыслей.

Большая или меньшая трудность или легкость письменной работы, связанной съ словеснымъ произведеніемъ, зависитъ и отъ трудности самаго произведенія, подобраннаго для письменной работы, и отъ постановки темы, и отъ помощи, которую оказываетъ учитель.

При этого рода письменныхъ упражненіяхъ необходимо въ такой же мѣрѣ соблюдать послѣдовательность, какъ и при письменныхъ упражненіяхъ всякаго другаго рода.

Можно намѣтить слѣдующіе виды письменныхъ упражненій, связанныхъ съ чтеніемъ статей и стихотвореній:

1) Писаніе отвѣта на вопросъ, требующій воспроизведенія одной какой-нибудь части прочитанной статьи. Такъ, напр., послѣ чтенія статьи «Посуда» (Родн. Сл.) отвѣтить на вопросъ: Какая посуда и кѣмъ дѣлается изъ дерева?—Послѣ чтенія статьи «Одежда» (Р. Сл.) отвѣтить на вопросъ: Какая одежда дѣлается изъ холста и какая изъ сукна?—Послѣ чтенія статьи: «Какъ строятъ дома» (Р. С.) отвѣтить на вопросъ: Кто и какъ строитъ деревянные дома?—По прочтеніи статьи: «Примѣты осени» (Р. Сл.) отвѣтить на вопросъ: По какимъ примѣтамъ узнается осень?

2) Писаніе отвѣтовъ на рядъ вопросовъ, вызывающихъ воспроизведеніе прочитанной статьи. Такъ, напр., послѣ чтенія басни «Лягушка и Волъ» могутъ быть поставлены вопросы: Гдѣ лягушка увидѣла вола? чего ей захотѣлось? что она стала дѣлать? достигла ли она того, чего желала?—Послѣ чтенія стихотворенія «Вурдалакъ» могутъ быть поставлены вопросы: Каковъ былъ Ваня? гдѣ онъ проходилъ и что съ нимъ случилось? чѣмъ былъ напуганъ Ваня?

Содержаніе предлагаемой письменной работы учитель можетъ обозначить и не въ формѣ вопросовъ, а въ формѣ программы. Такъ, послѣ чтенія басни «Двѣ собаки» можетъ быть предложена для письменной работы учениковъ такая программа: встрѣча со-

бакъ. Разговоръ про житье-бытье. Жизнь Жужутки. Жизнь Барбоса. Заслуги Жужу.

Объяснивъ ученикамъ статью или стихотвореніе, учитель пишетъ на доскѣ программу или вопросы, вызывающіе воспроизведеніе прочитаннаго. Ученики, придерживаясь вопросовъ или программы, сначала устно, а затѣмъ и письменно излагаютъ содержаніе произведенія.

Вопросы постепенно обобщаются и, наконецъ, можетъ быть предложенъ только одинъ общій вопросъ, отвѣтъ на который и составляетъ письменную работу, воспроизводящую содержаніе прочитаннаго произведенія. Такъ, послѣ чтенія статьи «Булочникъ» (Р. Сл.) можетъ быть предложенъ такой общій вопросъ: Напишите, какъ и изъ чего дѣлаютъ булки. Послѣ чтенія статьи «Сѣнокосъ» можетъ быть поставленъ такой общій вопросъ: Кто, чѣмъ и какъ убираетъ сѣно?

3) Изложеніе содержанія прочитанной статьи безъ помощи вопросовъ или плана учителя. Прочитана, напр., статья «Медвѣдь и бревно» (Р. Сл.), «Тише ѣдешь, дальше будешь», «Скворецъ», «Огородъ» или другая какая-нибудь статья—и учитель предлагаетъ письменно изложить ея содержаніе.

4) Изложеніе содержанія прочитаннаго произведенія по измѣненному плану. Для того, чтобы ученики, при изложеніи содержанія произведенія, измѣнили планъ, учитель, смотря по развитію ихъ, или вырабатываетъ съ ними новый планъ для изложенія, или предлагаетъ имъ рядъ вопросовъ, ставящихъ ихъ въ необходимость изложить содержаніе произведенія по иному плану, или же, наконецъ, предлагаетъ имъ одинъ такой вопросъ, который указывалъ бы какъ на содержаніе письменной работы, такъ и на планъ, по которому оно должно быть изложено. — Для изложенія содержанія стихотворенія «Вѣтка Палестины» можетъ быть предложенъ, напр., хоть слѣдующій планъ: 1) Обстановка; 2) предположенія: *а*) о мѣстности, гдѣ росла пальма, *б*) кѣмъ и какъ занесена вѣтка. — Для изложенія содержанія стихотворенія «Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ» можетъ быть предложенъ такой планъ: 1) Олегъ съ дружиной пируетъ. 2) Во время пира вспоминаетъ *а)* о походѣ на Хазаръ, *б*) о встрѣчѣ съ кудесникомъ и о разговорѣ съ нимъ, *в*) объ оставленномъ конѣ. 3) Желаніе князя посмотрѣть на кости любимаго коня. 4) Смерть Олега и тризна по немъ.

5) Изложеніе содержанія произведенія, съ измѣненіемъ формы его, напр., діалогической въ монологическую. Содержаніе, напр., басенъ: «Демьянова уха», «Волкъ и Ягненокъ», «Котъ и Волкъ», «Волкъ на псарнѣ», «Два мужика», «Оселъ и Соловей» и друг., или стихотвореній: «Мать и дѣти», «Бѣсы», или доступныхъ драматическихъ отрывковъ — изложить въ монологической формѣ. — При передачѣ содержанія произведенія можетъ быть также замѣна лица. Такъ, напр., произведеніе, въ которомъ авторъ говоритъ отъ своего лица, ученикъ замѣняетъ третьимъ лицомъ, начиная свое

изложеніе приблизительно такъ: «Авторъ произведенія разсказываетъ о томъ, что онъ»... и т. д.

6) Распространенное изложеніе содержанія произведенія, заключающее въ себѣ не только то, что содержится въ произведеніи, но также и подходящія поясненія, сдѣланныя при объяснительномъ чтеніи. Напр., излагая содержаніе баллады «Утопленникъ» Пушкина, ученики выясняютъ, что̀ побудило рыбака столкнуть мертвое тѣло обратно въ воду, подъ вліяніемъ какихъ условій ему привидѣлся въ бурную ночь мертвецъ и т. д. [1])

7) Краткое изложеніе содержанія произведенія, при чемъ передается только существенное: главныя его части или основная мысль и отбрасывается все второстепенное, служащее къ украшенію или развитію основной мысли. Такъ, напр., излагая кратко содержаніе басни «Оселъ и Соловей», ученики пропускаютъ подробности ея: описаніе качества пѣнія соловья, описаніе позы, которую принялъ оселъ, когда высказывалъ свое сужденіе о пѣніи соловья и т. п.

Этого вида письменная работа пріучаетъ учениковъ отдѣлять главное, существенное отъ второстепеннаго, пріучаетъ отдѣлять и излагать сущность предмета.

8) Писаніе плановъ прочитанныхъ произведеній. Подмѣчая въ произведеніи порядокъ мыслей и отличая главныя мысли отъ второстепенныхъ, ученики обозначаютъ то и другое на планѣ.

Съ писаніемъ плановъ находится въ связи писаніе оглавленія содержанія произведеній.

Планъ отличается отъ оглавленія содержанія тѣмъ, что въ первомъ обозначаются главныя и второстепенныя части и отношеніе ихъ, а во второмъ нѣтъ такого обозначенія. Составленіе оглавленія содержанія произведеній обыкновенно предшествуетъ составленію плановъ и подготовляетъ учениковъ къ составленію послѣднихъ. [2]) [3]).

---

[1]) Примѣромъ распространеннаго изложенія содержанія произведенія можетъ служить разсказъ «Крестьянская пирушка», приведенный въ главѣ «Объяснительное чтеніе». Вотъ еще для примѣра такой же работы начало письменнаго изложенія содержанія стихотворенія «Пѣсня пахаря» Кольцова:

Рано-рано выѣхалъ пахарь на пашню. Чуть только заря разгорается отъ восходящаго солнца, а уже раздается на полѣ его пѣсня. Поетъ онъ и понукиваетъ свою лошадку-сивку: «Ну, тащися, сивка! Потрудимся съ тобой: разрихлимъ земельку зубьями желѣза». А вотъ и солнышко выходитъ изъ большаго лѣса. Весело, хорошо на пашнѣ! «Ну, тащися сивка!» (понукиваетъ пахарь остановившуюся лошадку и продолжаетъ пѣть)—«тащися, работай!—некому помочь, некому работать за насъ: я самъ и слуга, и хозяинъ. Тяжела работа, но весело мнѣ: сначала выѣду съ бороной-сохой, потомъ съ телѣгой, полною зеренъ.... А тамъ... весело взглянуть на высокія скирды да на гумно, полное хлѣба, весело молотить и вѣять»...

[2]) Приведемъ, для примѣра, оглавленіе содержанія нѣсколькихъ произведеній.

Оглавленіе содержанія басни «Мартышка и Очки»: 1) Слабость зрѣнія обезьяны. 2) Пріобрѣтеніе очковъ. 3) Очки не помогаютъ. 4) Признаніе очковъ безполезными и уничтоженіе ихъ.

9) Рѣшеніе вопроса или разъясненіе какой-нибудь мысли, на основаніи статьи или стихотворенія. Такъ, напр., по прочтеніи статьи «Исторія одной яблонки», ученики могутъ отвѣтить письменно на вопросъ: Какъ разводятъ хорошія яблоки?—Послѣ чтенія

Оглавленіе содержанія басни «Ворона и Лисица»: 1) Намѣреніе вороны. 2) Появленіе лисицы. 3) Льстивыя рѣчи лисицы. 4) Карканье вороны. 5) Потеря сыра.

Оглавленіе содержанія басни «Левъ и Мышь»: 1) Просьба мышки ко льву. 2) Отказъ льва. 3) Левъ въ бѣдѣ. 4) Позднее раскаяніе.

Оглавленіе содержанія басни: «Крестьянинъ и Работникъ»: 1) Встрѣча крестьянина съ медвѣдемъ. 2) Опасность, угрожающая крестьянину. 3) Просьба крестьянина о помощи. 4) Батракъ убиваетъ медвѣдя. 5) Неблагодарность крестьянина.

Оглавленіе содержанія стихотворенія «Пѣснь о Вѣщемъ Олегѣ»: Сборъ Олега на Хазаръ. Встрѣча съ кудесникомъ. Разговоръ съ кудесникомъ. Слѣдствіе этого разговора. Прощаніе Олега съ конемъ. Разговоръ Олега съ дружиной на пиру. Желаніе Олега увидѣть кости коня. Смерть Олега. Тризна по немъ.

[3]) Въ главѣ «Объяснительное чтеніе» приведены примѣры плановъ. Приведемъ еще планъ басни «Слонъ и Моська» Крылова, стихотворенія «Графъ Габсбургскій» Жуковскаго и «Письма изъ Твери» Карамзина.

Планъ басни «Слонъ и Моська»:

I. Показываніе слона на улицахъ города.
   а) Зѣваки.

II. Появленіе Моськи.
   а) визгъ,
   б) лай,
   в) мѣтанье.

III. Разговоръ Моськи съ Шавкой.
   а) Увѣщаніе Шавки.

IV. Заключительныя слова Моськи.

Планъ стихотворенія «Графъ Габсбургскій»:

1) Обстановка.
2) Вызовъ пѣвца.
3) Явленіе пѣвца и разговоръ съ императоромъ.
4) Пѣсня пѣвца:
   а) Ловчій охотится.
   б) Встрѣча со священникомъ.
   в) Пастырь хочетъ пойти въ бродъ.
   г) Рыцарь отдаетъ коня.
   д) Пастырь, совершивъ обрядъ, хочетъ возвратить коня.
   е) Рыцарь не принимаетъ коня.
5) Впечатлѣніе, произведенное пѣніемъ на Рудольфа.

Планъ «Письма изъ Твери»:

1) Обращеніе къ друзьямъ.
2) Размышленіе автора о чувствованіяхъ человѣка.
   а) Пріятныя ожиданія наступленія дня путешествія.
   б) Грустныя чувства, овладѣвшія авторомъ въ день наступленія отъѣзда, вслѣдствіе необходимости разлуки со всѣми милыми его сердцу:
      а) прощаніе съ неодушевленными предметами.
      б) — съ прислугой,
      в) — съ друзьями.

стихотворенія «Овсяный кисель» Жуковскаго, ученики излагаютъ исторію зернышка. — По прочтеніи статьи «Споръ животныхъ» можетъ быть предложенъ вопросъ: Какую пользу приноситъ человѣку лошадь, корова, собака? — По прочтеніи статьи: «Какъ ѣздятъ по землѣ» — вопросъ: Какіе бываютъ пути сообщенія и въ чемъ ихъ польза? — Послѣ чтенія стихотворенія: «Что ты спишь мужичекъ» можно предложить вопросъ: Что происходитъ отъ труда и отъ лѣни? — Послѣ разбора басни «Слѣпой и Разслабленный» — развить мысль: «При взаимной помощи всѣмъ хорошо». Послѣ разбора стихотворенія «Мщеніе», или «Епископъ Гаттонъ», или баллады «Ивиковы журавли» ученики могутъ развить мысль «Преступникъ находитъ себѣ наказаніе». Послѣ разбора стихотворенія «Бѣсы» ученики могутъ письменно разъяснить, какіе естественные предметы и явленія необразованный человѣкъ можетъ принимать за продѣлки бѣса и почему.

Разъясненіе мысли, положенной въ основаніе двухъ-трехъ произведеній. Напр., «Не за свое дѣло не берись» — разъяснить по баснямъ: «Квартетъ», «Щука и Котъ» и «Скворецъ». По баснямъ «Лягушка и Волъ» и «Вороненокъ» развить мысль: «Много желать, добра не видать». По баснямъ «Оселъ и Соловей» и «Пѣтухъ и жемчужное зерно» — развить мысль: «Не суди о томъ, чего не понимаешь». По баснямъ «Мартышка и Очки» и «Пѣтухъ и жемчужное зерно» развить мысль: «Невѣжда находитъ безполезными тѣ вещи, которыми не умѣетъ пользоваться».

11) Полезно заставлять выбирать черты картинъ природы или быта людей, разбросанныя въ одномъ или нѣсколькихъ произведеніяхъ и на основаніи этихъ чертъ составлять цѣльную картину природы или быта людей. Такъ, на основаніи стихотворенія «Кубокъ» представить картину водоворота. На основаніи стихотворенія «Бэда проповѣдникъ» — изобразить мѣстность, представленную въ стихотвореніи. На основаніи стихотворенія «Бѣсы» — описать картину зимняго бурана. По стихотворенію «Воскресное утро въ деревнѣ» Жуковскаго — описать картину ночи въ деревнѣ. По отрывку «Пріѣздъ Чичикова къ Плюшкину» изъ «Мертвыхъ душъ» — описать комнату Плюшкина. По произведеніямъ: «Волшебница зима», «Что сдѣлала зима» и «Проказы старухи зимы» описать зиму. По стихотворенію «Кавказъ» Пушкина и отрывку изъ романа «Герой нашего времени» — представить картину кавказской природы. По статьямъ «Лѣсъ» и «Чернолѣсье» и стихотворенію «Лѣсъ» Кольцова — описать лѣсъ. По произведенію «Цыгане» Пушкина представить бытъ и жизнь цыганъ. По статьѣ «Старосвѣтскіе помѣщики» представить бытъ и жизнь старосвѣтскихъ помѣщиковъ и т. п.

12) Производительной письменной работой служитъ составленіе характеристикъ лицъ и животныхъ на основаніи произведеній. Такъ, послѣ разбора басни «Госпожа и двѣ служанки» — составить характеристику госпожи. Послѣ разбора басни «Свинья подъ дубомъ» можетъ быть предложена тема: черты характера свиньи.

Послѣ разбора басни «Ворона и Лисица» — можетъ быть предложенъ вопросъ: Какою представлена лисица въ баснѣ? Послѣ чтенія басни «Пѣтухъ, Котъ и Мышенокъ», ученики выдѣляютъ черты, характеризующія пѣтуха, кота и неопытнаго мышёнка. На основаніи отрывка изъ романа «Герой нашего времени» — «Максимъ Максимычъ» — представить характеристику Максима Максимыча. По отрывку изъ «Капитанской дочки» — представить черты характера импер. Екатерины и т. п.

12) Сравненіе произведеній, доступныхъ ученикамъ, составляетъ очень производительное письменное упражненіе для учениковъ. Произведенія могутъ быть сравниваемы съ различныхъ сторонъ: со стороны содержанія, со стороны плана, со стороны основной мысли, со стороны языка и т. п. Предлагая для письменной работы учениковъ сравненіе произведеній, учитель всякій разъ соображаетъ, съ какой стороны они (произведенія) могутъ быть удобнѣе всего сравниваемы учениками. Съ этой стороны и предлагаетъ имъ сравнить ихъ. Послѣ чтенія, напр., стихотворенія «Шоссе и проселочная дорога» можетъ быть поставленъ вопросъ: Чѣмъ отличается шоссе отъ проселочной дороги? — Послѣ разбора стихотворенія «Лѣсъ» Кольцова можно предложить сравнить видъ лѣса лѣтомъ съ видомъ его позднею осенью. — Послѣ разъясненія стихотворенія «Поэтъ» Пушкина - ученики сравниваютъ первую часть этого стихотворенія со второй и проводятъ сравнительную параллель въ состояніи поэта въ минуту вдохновенія и до времени его наступленія.—Послѣ разбора стихотвореній «Пророкъ» Пушкина и «Пророкъ» Лермонтова ученики сравниваютъ содержаніе этихъ стихотвореній. — Послѣ разбора басенъ «Листы и Корни» и «Часовая стрѣлка»—можно предложить тему: Показать, какъ одна и та же мысль выражается въ одной и другой баснѣ. Такую же тему можно предложить послѣ чтенія басенъ: «Двѣ собаки» Крылова и «Два кота» Измайлова и т. п. Можно также предлагать сравнивать предметы, описанные въ книгѣ, съ однородными предметами, извѣстными уже ученикамъ. Такъ, напр., сравнить торжественный актъ въ школѣ, описанный въ книгѣ, съ актомъ, видѣннымъ учениками въ своей школѣ. Сравнить рѣку, описанную въ книгѣ, съ извѣстной ученикамъ рѣкой и т. п.

Г) Самостоятельныя письменныя упражненія.

1. Что разумѣется подъ самостоятельными письменными упражненіями. Относительная ихъ трудность.—2. Виды самостоятельныхъ письменныхъ упражненій.— Составленіе писемъ.

1. Самостоятельными письменными упражненіями называются такія, для исполненія которыхъ ученики пользуются находящимися въ ихъ душѣ знаніями, вынесенными изъ изученія учебныхъ предметовъ, или пріобрѣтенными изъ жизненнаго опыта, изъ наблюде-

ній надъ дѣйствительностью. Память выдаетъ нужныя представленія, понятія и мысли, воображеніе съ мышленіемъ перерабатываютъ и комбинируютъ ихъ и такимъ образомъ получается содержаніе для письменной работы.

Къ самостоятельнымъ письменнымъ упражненіямъ относятся какъ такія, которыя посильны для учениковъ младшихъ классовъ, такъ и такія, которыя требуютъ отъ пишущихъ обширныхъ знаній и значительнаго умственнаго развитія. Вообще же слѣдуетъ сказать, что этого рода письменныя упражненія требуютъ отъ учениковъ, при одинаковыхъ другихъ условіяхъ, относительно болѣе напряженной умственной дѣятельности, чѣмъ разсмотрѣнные выше роды стилистическихъ письменныхъ упражненій, такъ какъ для исполненія ихъ приходится заботиться не только объ изложеніи, но также и о подборѣ для нихъ подходящаго содержанія.

Само собою разумѣется, что при самостоятельныхъ письменныхъ упражненіяхъ учитель не менѣе, чѣмъ при упражненіяхъ другаго рода, оказываетъ помощь ученикамъ. Сообразно характеру темы и степени развитія учениковъ, учитель или наводитъ ихъ (учениковъ) на уясненіе содержанія, которое должно войти въ письменную работу, или выработываетъ съ ними планъ, по которому они должны будутъ ее исполнить, или показываетъ имъ образецъ письменной работы, или же только въ нѣсколькихъ словахъ поясняетъ, что требуется предложенной темой. *)

2. Можно намѣтить слѣдующіе виды самостоятельныхъ письменныхъ упражненій:

1) Подборъ и изложеніе случая, подходящаго къ пословицѣ или къ баснѣ. Такъ, напр., ученики придумываютъ и излагаютъ случаи, которые оправдывали бы пословицы: «Куй желѣзо пока горячо»; — «Не за свое дѣло не берись» и друг. Послѣ чтенія басни «Лебедь, Щука и Ракъ» ученики придумываютъ и излагаютъ случай неудавшагося дѣла вслѣдствіе того, что взявшіеся за него не помогали, а только мѣшали другъ другу. Послѣ чтенія басни «Волкъ и Котъ» ученики придумываютъ и излагаютъ случай дурныхъ послѣдствій для человѣка, дѣлавшаго другимъ только зло.

2) Объясненіе какого-нибудь явленія, показаніе причинъ этого явленія, показаніе пользы или вреда предмета или явленія, по образцу, прочитанному въ книгѣ. Такъ, напр., ученики пишутъ на тему: Значеніе рѣкъ на землѣ, — послѣ чтенія статьи: «Значеніе морей на земномъ шарѣ». Пишутъ: Какую пользу приноситъ липа, — послѣ чтенія статьи: «Береза и польза отъ нея».

---

*) Изъ этого видно, что подъ выраженіемъ «самостоятельныя письменныя упражненія» разумѣется не то, что ученикамъ не оказывается никакой помощи при исполненіи работы, а то, что этого рода работы не пріурочены ни къ разученному словесному произведенію, ни къ опредѣленному, разсмотрѣнному въ классѣ, предмету.

3) Объясненіе значенія или смысла пословицы или изреченія. Ученики полнѣе развиваютъ мысль, выраженную сжато въ пословицѣ или изреченіи, поясняютъ эту мысль примѣрами, взятыми изъ жизни современной или минувшей. Такъ, напр., ученики разъясняютъ смыслъ пословицъ: «не плюй въ колодецъ, придется воды напиться»; «какъ аукнешь, такъ и откликнутся»; терпѣніе и трудъ все перетрутъ»; «трудъ кормитъ, а лѣнь портитъ»; «что посѣешь, то и пожнешь»; «не все то золото, что блеститъ»; «тише ѣдешь, дальше будешь»; — или смыслъ изреченій: «Спокойная совѣсть творитъ и природу спокойною»; «Что тебѣ не любо, не дѣлай и другому»; «Души низкія все любятъ унижать»; «Хорошее знакомство въ прибыль намъ».

4) Доказательство вѣрности пословицы или изреченія, предложеннаго для письменной работы. Такъ, напр., ученики доказываютъ вѣрность пословицъ: «За грамотнаго двухъ неграмотныхъ даютъ да и то не берутъ» (почему?). «Умъ хорошо, а два лучше» (почему?). Или вѣрность изреченій поэтовъ: «И дымъ отечества намъ сладокъ и пріятенъ» (отчего?). «Достоинство человѣка измѣряется ни богатствомъ, ни знатностью, ни заслугами предковъ, а его собственными хорошими качествами» (почему?). «Воспоминаніе украшаетъ предметы» (отчего?). «Хорошія книги — друзья наши» (почему?). «Знаніе — лучшее богатство» (почему?). *)

5) Изложеніе рѣшенія такого или иного, поставленнаго темой, вопроса и приведеніе доказательствъ или основаній принятаго рѣшенія его. Такъ, напр., ученики пишутъ на темы: Вліяютъ ли горы на характеръ и образъ жизни народа? Приносятъ ли людямъ пользу рѣки и озера? Приноситъ ли пользу изученіе исторіи? Вліяетъ ли на человѣка примѣръ окружающихъ? Вліяетъ ли море или океанъ на характеръ и образъ жизни обитателей приморскихъ странъ?

Письменныя работы, изложенныя подъ пунктами 3, 4 и 5, требуютъ со стороны пишущихъ значительнаго развитія и умственныхъ способностей, а потому могутъ быть предлагаемы только ученикамъ достаточно зрѣлымъ. Однако, при предложеніи ихъ и достаточно зрѣлымъ ученикамъ, требуются со стороны учителя разъясненія, направленныя или къ подбору подходящаго матеріала,

---

*) Вотъ, напр., какой планъ можетъ быть выработанъ учениками для исполненія письменной работы на двѣ послѣднія темы: «*Хорошія книги — друзья наши*».

а) Онѣ источники, откуда почерпаются знанія. б) Обучая и образовывая, возбуждаютъ душу къ дѣятельности. в) Возвышаютъ и облагораживаютъ человѣка. г) Какъ добрые друзья, предохраняютъ человѣка отъ заблужденій, ошибокъ. д) Занимаютъ человѣка, принося въ тоже время пользу.

«*Знаніе — лучшее богатство*».

1. Оно пріобрѣтается *собственнымъ* стремленіемъ и доставляетъ *высшія* наслажденія.

2. Никакое несчастіе не можетъ отнять его у насъ.

3. Оно облегчаетъ пріобрѣтеніе матеріальныхъ средствъ.

4. Оно пріобрѣтаетъ обладателю уваженіе и почетъ.

или къ расположенію и изложенію его. — Нѣтъ сомнѣнія, что учитель въ бесѣдѣ, предшествующей исполненію учениками письменной работы, наведетъ ихъ, *какъ* слѣдуетъ уяснять себѣ требованіе темы, *какъ* слѣдуетъ подбирать и обдумывать пригодный для письменной работы матеріалъ, *какъ* нужно его группировать и располагать при изложеніи и, наконецъ, какъ слѣдуетъ написанную вчернѣ письменную работу очищать отъ логическихъ, стилистическихъ и грамматическихъ ошибокъ. Учитель также въ свое время познакомитъ учениковъ съ тою постройкой сочиненій, которую выработали еще древніе: а) приступъ, б) изложеніе, в) заключеніе. Болѣе подробное развитіе: а) приступъ, б) изъясненіе темы, в) причины, г) противоположное, д) подобіе, е) примѣры, ж) свидѣтельство, з) заключеніе.

6) Къ самостоятельнымъ письменнымъ работамъ можетъ быть также отнесено объясненіе синонимовъ, т. е. показаніе, чѣмъ одно синонимическое слово отличается отъ другаго, съ приведеніемъ примѣровъ правильнаго употребленія ихъ. Такъ, напр., ученики объясняютъ синонимы: глушь и пустыня; путь и дорога; дѣло, трудъ и работа; тихій, кроткій и смирный; роща и боръ; спать и отдыхать; бережливость и скупость; трусость и нерѣшительность; равнодушіе и хладнокровіе; убѣждать и увѣрять; говорить и болтать и т. п.

Объясненіе синонимовъ, показывая ученикамъ, что каждое синонимическое слово имѣетъ свое особое значеніе, свой особый смыслъ, пріучаетъ ихъ осторожнѣе относиться къ употребляемымъ ими словамъ, пріучаетъ ихъ къ точности выраженія.

Кромѣ объясненія значенія синонимическихъ словъ, ученики могутъ объяснять значеніе словъ, выражающихъ противоположныя понятія, какъ, напр., смѣлость и трусость, смѣхъ и плачъ, трудолюбіе и лѣнь и т. п. Объясненіе противоположныхъ понятій ведетъ къ уясненію этихъ самыхъ понятій въ сознаніи учениковъ.

7) Кромѣ указанныхъ видовъ, къ письменнымъ упражненіямъ относится также пріученіе учениковъ къ составленію писемъ. Письмо отличается своею особою формою. Тонъ письма обусловливается отношеніемъ пишущаго къ тому лицу, которому оно предназначено; тонъ, напр., письма сына къ отцу, или друга къ другу отличается отъ тона письма лица подчиненнаго къ лицу начальствующему.

Учитель ознакамливаетъ учениковъ съ формой письма, показываетъ, какъ пишется обращеніе въ началѣ письма и какъ дѣлается подпись въ концѣ его. Точно также учитель ознакамливаетъ учениковъ на примѣрахъ съ различнымъ тономъ письма, въ зависимости отъ отношенія пишущаго къ тому, кому письмо предназначено.

Предлагая ученикамъ исполнить письменную работу въ формѣ письма, учитель указываетъ и содержаніе, которое должно войти въ письмо. Такъ, напр., ученики въ письмѣ извѣщаютъ отца, друга, брата, о вступительныхъ экзаменахъ, или о томъ, какъ они прово-

дятъ время въ школѣ, чѣмъ занимаются, или извѣщаютъ о бывшемъ въ школѣ праздникѣ или о какомъ-нибудь случаѣ и т. п.

По приведенному перечню родовъ и видовъ письменныхъ упражненій учитель можетъ, зная своихъ учениковъ, составлять для нихъ подходящія темы или задачи. Въ такомъ важномъ дѣлѣ, какъ упражненіе учениковъ въ письменномъ изложеніи мыслей, учителю необходимо внимательно относиться какъ къ подбору подходящихъ темъ или задачъ, такъ и къ надлежащей проработкѣ ихъ съ учениками.

Письменныя работы, относящіяся къ одному и тому же роду или виду, могутъ быть и трудными, посильными только для учениковъ достаточно зрѣлыхъ, и легкими, доступными даже ученикамъ младшаго возраста. Такъ, напр., *изложеніе содержанія* трудной статьи, сложной по постройкѣ, можетъ быть доступно только достаточно зрѣлымъ ученикамъ; *изложеніе же содержанія* анекдота или легкаго разсказа можетъ быть доступно и ученикамъ младшаго возраста. *Описаніе* предложеннаго предмета можетъ быть и болѣе трудной и легкой работой, смотря по тому, съ какихъ сторонъ требуется описать предметъ и въ какой мѣрѣ оказывается помощь со стороны учителя. Опредѣлить, какія письменныя упражненія соотвѣтствуютъ развитію данныхъ учениковъ, количеству и качеству ихъ свѣдѣній, знаній, и угадать, въ какой мѣрѣ нужна для нихъ помощь, чтобы не перейти за предѣлъ необходимости,— дѣло педагогическаго такта и знанія учителя.

Домашнія и классныя письменныя работы.

Ученики исполняютъ письменныя работы или дома, подготовляясь къ уроку, или въ классѣ, во время уроковъ, при учителѣ. Отсюда письменныя работы раздѣляются на *домашнія* и *классныя*.

При исполненіи работы дома ученики менѣе стѣснены временемъ, чѣмъ при исполненіи ея на урокѣ, а потому и имѣютъ большую возможность внимательнѣе подумать надъ предложенной темой, чѣмъ при исполненіи ея въ классѣ.

Домашнія письменныя работы пріучаютъ учениковъ зрѣло обсуждать вопросъ, болѣе или менѣе продолжительно обдумывать его; классныя же письменныя работы пріучаютъ ихъ сразу сосредоточивать свои мысли на предметѣ и писать о немъ.

Классныя письменныя работы даютъ учителю бо́льшую возможность судить, насколько ученики подвинулись въ умѣньи правильно излагать свои мысли, такъ какъ при этихъ работахъ они не поль-

зуются постороннею помощью, нерѣдко оказываемой при исполненіи ими работъ дома.

При исполненіи учениками работы въ классѣ учитель можетъ помогать имъ въ ихъ затрудненіяхъ и предупреждать ошибки, а это очень важно, особенно въ младшихъ классахъ, въ которыхъ потому по преимуществу и должны быть ведены классныя письменныя работы. Нѣкоторые держатся даже того мнѣнія, что при начальномъ обученіи *всѣ* письменныя работы должны быть исполняемы учениками въ классѣ, подъ непосредственнымъ руководствомъ учителя. Такое мнѣніе, какъ крайность, не можетъ считаться вполнѣ цѣлесообразнымъ. И при начальномъ обученіи можно иногда предлагать работы, пригодныя для исполненія дома.

Что касается старшихъ классовъ, то вслѣдствіе недостаточности урочнаго времени (такъ какъ оно посвящается на другія занятія),— домашнія письменныя работы постепенно получаютъ преобладающее значеніе, хотя въ то же время не должны быть оставляемы совершенно классныя письменныя работы.

Можно ли предлагать ученикамъ класса сразу нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой?

Въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній было бы нецѣлесообразно предлагать ученикамъ нѣсколько темъ для выбора каждымъ изъ нихъ любой. Предложеніе нѣсколькихъ темъ заставило бы учениковъ колебаться при выборѣ темы. Ученикъ, взявъ одну изъ предложенныхъ темъ и замѣчая, что работа идетъ не вполнѣ успѣшно, вмѣсто того чтобы внимательнѣе сосредоточиться, поспѣшитъ замѣнить ее другою темою, а эту послѣднюю третьей и т. д. Въ концѣ концовъ работа окажется не исполненной, или исполненной очень неудовлетворительно. Кромѣ того, такъ какъ въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ письменныя работы большею частью находятся въ связи съ проходимымъ курсомъ, курсъ же со всѣми учениками школы или класса проходится одинъ и тотъ же, то потому и нѣтъ основанія предлагать каждому ученику особую работу. Далѣе, предложеніе письменной работы обыкновенно сопровождается бесѣдой учителя съ учениками относительно содержанія или формы ея. Если бы учитель захотѣлъ предложить нѣсколько письменныхъ работъ для выбора каждымъ ученикомъ любой, то онъ принужденъ былъ бы затратить много времени для бесѣды по поводу всѣхъ

письменныхъ работъ, и эта бесѣда не была бы, конечно, одинаково полезной и интересной для всѣхъ учениковъ класса. Наконецъ, предложеніе ученикамъ нѣсколькихъ работъ лишило бы учителя возможности вести классное направленіе ихъ. Замѣчанія его по поводу той или другой письменной работы могли бы быть пригодными только для тѣхъ учениковъ, которые писали на ту же тему, а не для всего класса.

Что касается старшихъ классовъ, то здѣсь учитель, имѣя въ виду такъ называемыя самостоятельныя письменныя работы, можетъ иногда предложить классу нѣсколько темъ для выбора каждымъ ученикомъ любой. Этимъ онъ предоставитъ каждому ученику возможность поработать надъ такой темой, которая болѣе соотвѣтствуетъ его подготовкѣ и его индивидуальнымъ душевнымъ особенностямъ. Но для того, чтобы лишить учениковъ возможности при исполненіи работы думать: «не взять ли другую тему», — учитель на слѣдующій же урокъ послѣ предложенія темъ выспрашиваетъ учениковъ, кто изъ нихъ на какой темѣ остановился и отмѣчаетъ въ своей записной тетради или въ классномъ журналѣ. Послѣ этого ни одинъ ученикъ ни подъ какимъ предлогомъ не имѣетъ права перемѣнить взятую тему на другую.

Срокъ подачи письменныхъ работъ. — Продолжительность времени, назначаемаго для исполненія письменныхъ работъ.

Срокъ подачи письменной работы долженъ быть опредѣленно назначенъ ученикамъ. Нужно строгимъ и настойчивымъ отношеніемъ къ дѣлу поселить въ ученикахъ убѣжденіе, что учитель никому не дозволитъ безъ уважительной причины оттянуть срокъ представленія письменной работы. Ученики большею частью бываютъ въ такой мѣрѣ аккуратны, въ какой этого требуетъ отъ нихъ учитель.

Если ученики имѣютъ поводъ думать, что учитель снисходительно отнесется къ несвоевременному представленію работы, они навѣрно станутъ оттягивать срокъ подачи ея. У нихъ всегда найдется болѣе интересное и болѣе легкое занятіе, чѣмъ исполненіе письменной работы, и они охотно предпочтутъ первое второму. Крайне непедагогично поступаютъ учителя, которымъ приходится говорить: «За вами три сочиненія; представьте ихъ *сразу*». Можно навѣрно сказать, что если ученикъ сразу подаетъ три работы, то ни одна изъ нихъ не исполнена съ надлежащею старательностью. А нестарательное, поспѣшное исполненіе письменныхъ работъ мало приноситъ пользы. Кромѣ того, неаккуратное представленіе работъ

вредно вліяетъ въ воспитательномъ отношеніи. Ученики пріучаются къ неаккуратности въ исполненіи своихъ обязанностей.

Продолжительность времени, назначаемаго для исполненія письменной работы, должна быть сообразна съ характеромъ и трудностью самой работы. Чѣмъ серьезнѣе письменная работа, чѣмъ больше она требуетъ отъ учениковъ самодѣятельности и чѣмъ больше приходится затрачивать времени на обдумываніе и писаніе ея, тѣмъ и времени для исполненія ея должно быть дано больше, и наоборотъ. Слѣдовательно, въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ, гдѣ письменныя работы предлагаются такія, которыя не требуютъ много времени для исполненія, срокъ не долженъ быть великъ. Въ этихъ школахъ и классахъ ученики даже къ каждому уроку или по крайней мѣрѣ раза три въ недѣлю могутъ исполнить такую или иную письменную работу. Чѣмъ больше ученики упражняются въ толковомъ и орѳографически-правильномъ письмѣ, тѣмъ скорѣе выработается въ нихъ навыкъ писать толково и правильно.

Въ среднихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній срокъ для исполненія письменной работы можетъ быть увеличенъ до недѣли или десяти дней. Работы, исполняемыя въ этотъ срокъ, должны отличаться бо́льшею серьезностью, чѣмъ работы учениковъ младшихъ классовъ.

Въ старшихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній срокъ для исполненія письменной работы можетъ быть назначаемъ двухъ или даже трехнедѣльный, а въ нѣкоторыхъ случаяхъ и болѣе продолжительный, напр., мѣсячный. Само собою разумѣется, что такой срокъ назначается въ старшихъ и среднихъ классахъ для такъ называемыхъ «основныхъ» письменныхъ работъ (сочиненій); въ этотъ же промежутокъ, кромѣ сочиненія, къ урокамъ или во время уроковъ можетъ быть исполнено учениками нѣсколько другихъ письменныхъ работъ, какъ, напр., диктовокъ, отвѣтовъ по грамматикѣ, грамматическихъ разборовъ предложеній и словъ, плановъ разобранныхъ произведеній и т. под.

Исправленіе письменныхъ работъ.

1. Необходимость исправленія письменныхъ упражненій учениковъ.—2. Привлеченіе учениковъ къ исправленію письменныхъ работъ.—3. Способы исправленія: А) исправленіе учителемъ; Б) самими учениками при содѣйствіи учителя; В) самими же учениками при пособіи книги.—4) Побужденіе учениковъ аккуратно вести исправленіе своихъ письменныхъ работъ.—5) Предложеніе ученикамъ переписать исправленное.

1. Ученики, потрудясь надъ своею письменной работой, разсчитываютъ, что учитель прочитаетъ или прослушаетъ и оцѣнитъ ее. Мысль, что работа будетъ прочитана и оцѣнена учите-

лемъ, побуждаетъ учениковъ серьезнѣе работать, и наоборотъ: если они думаютъ, что учитель и не взглянетъ на ихъ письменную работу, они легко относятся къ исполненію ея. Къ тому же, ученики могутъ совершенствоваться въ письменномъ изложеніи, только выработывая въ себѣ послѣдовательно навыкъ къ хорошему письму и освобождаясь мало по-малу отъ дѣлаемыхъ ошибокъ. Но чтобы освобождаться отъ ошибокъ, необходимо, чтобы на нихъ было указываемо, необходимо, чтобы они были *исправляемы*.

Исправленіе письменныхъ работъ учениковъ составляетъ, слѣдовательно, одно изъ важныхъ и необходимыхъ занятій учителя. Собственно, каждая письменная работа учениковъ должна быть такимъ или инымъ путемъ исправлена, и притомъ, по возможности, немедленно по исполненіи ея учениками. Откладываніе на долгое время исправленія письменныхъ работъ неудобно уже въ томъ отношеніи, что лишаетъ учениковъ возможности своевременно уразумѣть свои ошибки и не дѣлать ихъ въ послѣдующихъ своихъ работахъ. Кромѣ того, указаніе на ошибки чрезъ значительный періодъ времени послѣ исполненія работы производитъ болѣе слабое впечатлѣніе, чѣмъ указаніе на нихъ немедленно послѣ представленія работы, когда ученики еще живо интересуются: какова вышла ихъ работа.

2. Для того, чтобы исправленіе письменныхъ работъ наилучшимъ образомъ вело къ цѣли, необходимо, чтобы сами ученики принимали такое или иное участіе въ этомъ дѣлѣ. Мало пользы, если ученики только считаютъ количество подчеркнутыхъ и исправленныхъ ошибокъ, оставаясь безучастными къ тому, *какія* сдѣланы ошибки, да справляются, какой выставленъ баллъ. Важно, чтобы они сами подумали надъ подчеркнутыми ошибками, полезно, чтобы они сами исправили указанныя имъ ошибки. Привлеченіе учениковъ къ исправленію письменныхъ работъ, кромѣ сказаннаго, вызывается еще невозможностью самому учителю исправлять *всѣ* письменныя работы учениковъ, а также и тѣмъ обстоятельствомъ, что въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ ведутся, между прочимъ, такія письменныя работы, которыя могутъ быть исправляемы въ классѣ самими учениками.

3. Сообразно тому, какое участіе принимаютъ учитель и ученики въ дѣлѣ исправленія письменныхъ работъ, различаютъ: А) исправленіе письменныхъ работъ самимъ учителемъ; Б) классное исправленіе самими учениками при пособіи учителя, и В) исправленіе самими учениками при пособіи книги.

А) Тѣ письменныя работы, которыя не могутъ быть исправляемы заразъ всѣми учениками, какъ, напр., сочиненія, исправляются учителемъ дома. При исправленіи такихъ работъ, учитель обращаетъ вниманіе и на содержаніе, и на логическую связь, и на послѣдовательность мыслей, и на слогъ и языкъ, и на орѳографію.

Если учениками сдѣланы ошибки, которыя они сами могутъ исправить, то достаточно только указать на нихъ. Учитель въ та-

комъ случаѣ обыкновенно только подчеркиваетъ и обозначаетъ условными знаками или буквами сдѣланныя ошибки, а ученики сами обязаны исправить ихъ. Условные знаки или буквы, ставящіеся на поляхъ или надъ словами, обозначаютъ, какого рода ошибки слѣдуетъ исправить. Напр.: *а* или √ означаетъ ошибку въ правописаніи буквы; *б* или | означаетъ ошибку относительно знака препинанія; *в* или ~ означаетъ ошибку относительно логики или синтаксиса; *в* или ○ ошибку относительно содержанія и т. п.

Очень полезно, когда учитель, прочитывая письменныя работы учениковъ, отмѣчаетъ въ своей записной тетрадкѣ ошибки, сдѣланныя многими учениками, и затѣмъ подводитъ эти ошибки подъ извѣстныя рубрики.

Принеся въ классъ исправленныя письменныя работы, учитель ведетъ бесѣду относительно выполненія ихъ. Сначала онъ высказываетъ общее заключеніе о работѣ, а затѣмъ переходитъ къ бесѣдѣ о тѣхъ ошибкахъ, которыя замѣчены у многихъ учениковъ. Онъ или вызываетъ въ сознаніи учениковъ соотвѣтственное орѳографическое правило, или наводитъ ихъ на уразумѣніе невѣрности высказанной въ письменной работѣ мысли или неправильности плана и т. п.

Окончивъ свои замѣчанія относительно сдѣланныхъ въ работѣ ошибокъ, учитель возвращаетъ ученикамъ ихъ тетради, съ требованіемъ, чтобы къ слѣдующему уроку были исправлены отмѣченныя ошибки.

Полезно, если учитель въ классѣ прочитываетъ нѣсколько письменныхъ работъ, выбирая для этого преимущественно такія, которыя давали бы ему наибольшую возможность показать классу, какъ слѣдуетъ писать, или же, наоборотъ, дали бы ему возможность указать побольше неправильностей или ошибокъ, для предостереженія отъ нихъ учениковъ класса.

Очень полезно также, если учитель на каждой тетради дѣлаетъ отзывъ или оцѣнку письменной работы. Такими отзывами или оцѣнками ученики дорожатъ.

При отзывахъ о письменныхъ работахъ слѣдуетъ быть справедливымъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, настолько сдержаннымъ, чтобы не страдало слишкомъ самолюбіе учениковъ. Грубые, пристрастные, приправленные насмѣшкой или ѣдкой ироніей отзывы о письменныхъ работахъ, особенно если они высказываются при товарищахъ или постороннихъ, возмущаютъ ученика и отбиваютъ у него охоту къ исполненію письменныхъ работъ. Можно быть строгимъ, требовательнымъ и, вмѣстѣ съ тѣмъ, щадить самолюбіе учениковъ. Слѣдуетъ серьезно навести ученика на сознаніе сдѣланныхъ имъ ошибокъ, а не глумиться надъ его работой.

Б) Тѣ письменныя работы, которыя могутъ быть исправлены, при содѣйствіи учителя, самими учениками (напр., диктовка, отвѣты на вопросы изъ грамматики, письменное склоненіе или спряженіе словъ и т. п.) исправляются ими самими, при помощи учителя.

Учитель беретъ тетрадь одного изъ учениковъ и читаетъ по

ней письменную работу, спрашивая при томъ учениковъ класса, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово, какимъ выраженіемъ можно замѣнить неудачное выраженіе, какой слѣдуетъ поставить знакъ и т. п. Ученики, отвѣчая на вопросы учителя и слушая его объясненія, исправляютъ вмѣстѣ съ тѣмъ ошибки въ своихъ тетрадяхъ. Иногда учитель предлагаетъ одному изъ учениковъ написать свой письменный отвѣтъ или диктовку на классной доскѣ. Классъ при помощи учителя исправляетъ написанное на доскѣ и каждый изъ учениковъ поправляетъ съ доски въ своей тетради. Ученикъ, подмѣтившій ошибку на доскѣ, говоритъ, въ какой строкѣ и въ какомъ словѣ ошибка и въ чемъ она состоитъ. Буква, написанная ошибочно, перечеркивается и надъ нею пишется та буква, которая должна стоять.

Такъ какъ написанное на доскѣ не всегда исчерпываетъ все, находящееся въ ученическихъ тетрадяхъ, а потому слѣдуетъ позволять ученикамъ въ сомнительныхъ случаяхъ спрашивать, какъ слѣдуетъ писать то или другое слово. Учитель и самъ, проходя между скамеекъ, обращаетъ вниманіе на ученическія тетради и указываетъ на правописаніе тѣхъ словъ, которыя невѣрно написаны.

При исправленіи этимъ способомъ такихъ письменныхъ работъ, которыя не могутъ быть тожественны у всѣхъ учениковъ, напр., отвѣтовъ на предложенные вопросы, ученики исправляютъ въ своей работѣ только орѳографію, неточныя или неправильныя выраженія, но не уничтожаютъ самой работы, если содержаніе ея вѣрно.

В) Нѣкоторыя письменныя работы, какъ, напр., диктовка, письмо выученнаго наизусть, списанное съ книги, — могутъ быть исправляемы самими учениками при пособіи книги. Послѣ исполненія письменной работы учитель велитъ достать книги и исправить ее по нимъ. Обходя между столовъ, учитель обращаетъ вниманіе на сдѣланныя учениками ошибки и поясняетъ, почему не слѣдуетъ писать такъ, какъ они написали. Это дѣлается съ тою цѣлью, чтобы исправленіе не было чисто механическимъ.

Иногда учитель заставляетъ учениковъ обмѣняться тетрадями и, такимъ образомъ, исправить ошибки другъ у друга. Ученики, по требованію учителя, или только подчеркиваютъ ошибки въ работѣ товарища, а исправить ихъ долженъ самъ писавшій, или же не только подчеркиваютъ, но и исправляютъ ошибки. Само собою разумѣется, что для предупрежденія безпорядка, учитель строго требуетъ, чтобы каждый ученикъ занятъ былъ лишь тою тетрадью, которая ему досталась для исправленія, а не заглядывалъ въ свою тетрадь, исправляемую товарищемъ.

4. Для побужденія учениковъ серьезно относиться къ дѣлу исправленія своихъ письменныхъ работъ (исправленіе ошибокъ, подчеркнутыхъ учителемъ, исправленіе ошибокъ во время классной поправки, исправленіе по книгѣ), учитель всякій разъ, послѣ исправленія, просматриваетъ нѣсколько тетрадей и оставленныя неисправленными ошибки ставитъ въ вину ученику. Если ученики исправляли другъ у друга, то неисправленныя ошибки ставятся въ вину

между прочимъ, и исправлявшему тетрадь товарища. Отъ степени настойчивости учителя зависитъ, между прочимъ, аккуратное исправленіе ученикомъ письменныхъ работъ.

5. Считаютъ полезнымъ заставлять учениковъ безошибочно переписывать исправленныя уже письменныя работы. Предлагая эту работу, необходимо всетаки соображать есть ли у учениковъ достаточно времени для такого переписыванія. Не менѣе полезно, если заставляютъ учениковъ нѣсколько разъ написать правильно тѣ слова или фразы, въ которыхъ сдѣланы ошибки. Такое переписываніе сравнительно менѣе отнимаетъ времени у учениковъ и прямо ведетъ къ цѣли: къ пріученію ихъ писать правильно тѣ слова, въ которыхъ они сдѣлали ошибки.

V.

ОБУЧЕНІЕ ГРАММАТИКѢ.

Значеніе и цѣли обученія грамматикѣ.

Значеніе обученія грамматикѣ: приводитъ ученика къ сознательному пользованію устной рѣчью; содѣйствуетъ пріученію правильно писать; способствуетъ болѣе глубокому пониманію чужой рѣчи; способствуетъ развитію умственныхъ силъ и пріученію къ самонаблюденію. Выводъ: цѣли обученія грамматикѣ.

Устная рѣчь ребенка, какъ видѣли, развивается путемъ подражанія рѣчи окружающихъ. Если окружающіе говорятъ правильно, то и ребенокъ научается говорить правильно. Но, владѣя правильной рѣчью, онъ не знаетъ, почему нужно говорить такъ, а не иначе: онъ владѣетъ ею, такъ сказать, безотчетно. Довести его до познанія законовъ своей рѣчи и такимъ образомъ сдѣлать способнымъ *сознательно* владѣть ею — задача обученія грамматикѣ.

Можно пріобрѣсти путемъ упражненія навыкъ къ правильному письму. Но такой навыкъ, безъ знанія грамматики, не можетъ считаться надежнымъ. Безъ знанія грамматики невозможно рѣшить даже малѣйшаго сомнѣнія относительно правильности написанія того или другаго слова. Одно только знаніе грамматики можетъ служить руководителемъ при рѣшеніи вопросовъ относительно правописанія. Къ тому же, пріобрѣтеніе навыка къ правильному письму, безъ помощи грамматики, потребовало бы очень много времени и труда, и трудъ этотъ былъ бы чисто механическій. То, что усваивается легко и скоро чрезъ подведеніе подъ извѣстныя грамматическія

правила, становится труднымъ, тяжелымъ къ пріобрѣтенію путемъ одного только навыка.

Грамматическіе законы языка, будучи усвоены ученикомъ способствуютъ ему къ усовершенствованію своей устной и письменной рѣчи.

Кромѣ содѣйствія усовершенствованію устной и письменной рѣчи, знаніе грамматическихъ законовъ важно также и въ томъ отношеніи, что помогаетъ пониманію чужой рѣчи. Вслѣдствіе тѣсной связи языка съ мыслью и чувствомъ, особенные оттѣнки мысли и чувства отражаются на формѣ, на языкѣ. Пониманіе формы помогаетъ болѣе глубокому и точному пониманію мыслей и чувствъ, выразившихся въ данной словесной формѣ.

Далѣе, обогащеніе учениковъ грамматическими знаніями ведетъ къ расширенію ихъ (учениковъ) умственнаго кругозора, что, конечно, очень важно.

Наконецъ, изученіе грамматики имѣетъ значеніе еще и въ томъ отношеніи, что способствуетъ развитію умственныхъ силъ учениковъ. Въ самомъ дѣлѣ, при обученіи ея приходится вникать въ рѣчь, подмѣчать и выводить законы ея; приходится также выведенные общіе законы примѣнять при письменномъ или устномъ изложеніи своихъ мыслей. А то и другое, будучи проявленіемъ умственной дѣятельности, ведетъ къ развитію умственныхъ силъ. Такъ какъ грамматическіе законы могутъ быть постигнуты только посредствомъ наблюденія надъ собственною рѣчью, то изученіе грамматики способствуетъ развитію въ ученикахъ навыка къ самонаблюденію, къ внутреннему опыту.

Изъ указаннаго значенія изученія грамматики легко вывести цѣли, которыя слѣдуетъ имѣть въ виду при изученіи ея. Цѣли эти слѣдующія:

1) усовершенствованіе устной и письменной рѣчи учащихся:

2) доведеніе ихъ чрезъ изученіе законовъ языка до болѣе вѣрнаго и глубокаго пониманія чужой рѣчи;

3) обогащеніе ихъ законами отечественной рѣчи, обладая которыми, они сознательнѣе пользовались бы устной и письменной рѣчью;

4) развитіе ихъ умственныхъ силъ и пріученіе къ самонаблюденію и къ отвлеченному мышленію.

Общее замѣчаніе о методѣ обученія отечественной грамматикѣ.

Выводъ грамматическихъ правилъ индуктивнымъ путемъ.—Дедукція при примѣненіи общихъ грамматическихъ правилъ къ частнымъ случаямъ.

Языкъ имѣетъ свои законы, правила и формы. Грамматика выводитъ эти законы, правила и формы изъ языка и излагаетъ ихъ въ извѣстной системѣ. Предметомъ изученія грамматики, такимъ образомъ, служитъ языкъ, въ своихъ законахъ и формахъ.

Отсюда, — по дидактическому требованію: «отъ предмета слѣдуетъ переходить, при обученіи, къ выводу мыслей о немъ, законовъ его», — виденъ путь, по которому ученики должны быть ознакамливаемы съ грамматикой отечественнаго языка. Наблюденія надъ родною рѣчью и, какъ результатъ этихъ наблюденій, уразумѣніе грамматическихъ законовъ и формъ, — есть естественный путь ознакомленія съ отечественной грамматикой.

Такой путь тѣмъ болѣе умѣстенъ, что вмѣстѣ съ языкомъ у человѣка развивается безсознательное чутье къ правильности рѣчи. Ребенокъ засмѣется, если услышитъ: «крестьянинъ ушла въ полю» или: «дѣвочки будешь прилеженъ». Онъ чувствуетъ, что такъ нельзя сказать, хотя и не знаетъ, *почему* нельзя.

Пользуясь этимъ чутьемъ, ученикъ, будучи направляемъ вопросами учителя, обращаетъ вниманіе на собственную рѣчь, подмѣчаетъ въ ней нужные законы, правила и формы и, такимъ образомъ, ознакамливается съ ними.

Само собою разумѣется, что дѣти сами, безъ руководства и помощи учителя, не въ состояніи вывести изъ рѣчи какіе-либо грамматическіе законы или формы. Они не привыкли еще вращаться въ такой отвлеченной области, какою представляются законы и формы языка; они не въ состояніи даже и догадываться о существованіи въ языкѣ законовъ или формъ, которые могутъ быть выведены. Но будучи направляемы и руководимы учителемъ, они (ученики) обращаютъ вниманіе на указываемую имъ сторону языка и такимъ образомъ ознакамливаются съ тѣмъ или другимъ закономъ, съ тою или другою формой его. Учитель освѣщаетъ путь, по которому ученики, посредствомъ наблюденія надъ рѣчью, мало-по-малу ознакамливаются съ грамматикой отечественнаго языка.

Изъ сказаннаго видно, что ученики ознакамливаются съ грамматическими законами и формами *индуктивнымъ* путемъ, т. е. путемъ вывода ихъ изъ частныхъ примѣровъ. А этотъ путь, какъ извѣстно, наиболѣе умѣстенъ при начальномъ обученіи.

Ознакомившись съ общими грамматическими формами и законами, ученики примѣняютъ ихъ къ частнымъ случаямъ, напр., при грамматическомъ разборѣ примѣровъ и т. п., т. е. прибѣгаютъ къ *дедукціи*.

Такимъ образомъ, оба хода мышленія, индукція и дедукція, находятъ свое приложеніе при обученіи грамматикѣ.

Общій ходъ классной работы при сообщеніи ученикамъ грамматическихъ свѣдѣній.

Ходъ классной работы при сообщеніи ученикамъ новыхъ грамматическихъ свѣдѣній можетъ уразнообразиваться, смотря по обстоятельствамъ. Нерѣдко учитель ознакамливаетъ учениковъ съ но-

вымъ грамматическимъ правиломъ при разборѣ предложеній или словъ, при диктовкѣ или при чтеніи статей. Большею же частью онъ ознакамливаетъ ихъ съ грамматическими свѣдѣніями посредствомъ слѣдующей проработки.

Онъ подбираетъ примѣры, заключающіе въ себѣ нужную грамматическую форму. Такіе примѣры онъ или самъ составляетъ, или выбираетъ изъ книги; иногда же онъ предлагаетъ ученикамъ вопросы, отвѣчая на которые, тѣ говорятъ нужные примѣры.

Подобранные примѣры должны быть совершенно понятны ученикамъ, такъ чтобы послѣдніе не только понимали мысль примѣровъ, такъ сказать, *вообще*, но и могли чувствовать оттѣнокъ содержанія, выразившійся въ особенности формы.

Такъ какъ и синтаксическая роль словъ, и этимологическая форма ихъ имѣютъ значеніе только въ предложеніи, то понятно, что лучше подбирать примѣры въ предложеніяхъ; при чемъ, конечно, необходимо, чтобы въ подбираемыхъ предложеніяхъ требуемыя грамматическія формы или особенности выдвигались на первый планъ и ничѣмъ не были затемняемы.

Кромѣ того, очень важно, чтобы примѣры, подбираемые учителемъ или учениками, были содержательны, т. е. чтобы не только заключали въ себѣ изучаемую грамматическую форму, но также имѣли извѣстный смыслъ. Случается, что ученики говорятъ примѣры по формѣ подходящіе, но по содержанію — безсмысленные, пустые. Такихъ примѣровъ не слѣдуетъ допускать.

Для удобства, взятые примѣры иногда пишутся на классной доскѣ.

Придерживаясь примѣровъ, учитель своими вопросами и указаніями обращаетъ вниманіе учениковъ на тотъ грамматическій законъ или на ту грамматическую форму, съ которыми онъ намѣренъ познакомить ихъ. Онъ привлекаетъ ихъ, между прочимъ, къ сравненію формъ. Сравненіе—вообще есть лучшее средство къ ознакомленію съ предметомъ. Ученики сравниваютъ, напр., формы настоящаго, прошедшаго и будущаго временъ, сравниваютъ формы различныхъ степеней сравненія прилагательныхъ, сравниваютъ формы чиселъ единственнаго и множественнаго, формы падежей; сравниваютъ раньше усвоенную форму съ усваиваемой въ данной урокъ и т. п. Сознавая различіе въ значеніи слова, поставленнаго въ той или иной формѣ, ученики постигаютъ смыслъ этихъ формъ.

Подмѣченная учениками грамматическая форма подчеркивается для болѣе отчетливаго ея выдѣленія.

Къ выведенному грамматическому правилу или къ подмѣченной грамматической формѣ приводятся новые примѣры учителемъ и учениками, при чемъ послѣдніе указываютъ въ нихъ новую форму, или примѣняютъ къ нимъ новое грамматическое свѣдѣніе. Указаніе учениками въ примѣрахъ новой формы или правила тѣмъ болѣе необходимо, что случается иногда, что ученики, по требованію сказать примѣры, говорятъ таковые, хотя и не ясно понимаютъ то правило или ту форму, къ которой они относятся. Подбирая

примѣры, они не сообразуются съ выведеннымъ правиломъ, а стараются лишь придумать примѣръ, *похожій* на тотъ, который былъ разсмотрѣнъ при выводѣ правила или формы. Такъ, напр., если для вывода понятія о страдательномъ залогѣ былъ разсмотрѣнъ примѣръ: «птичка поймана мальчикомъ», то по требованію сказать примѣры страдательнаго залога ученики говорятъ: «мышка поймана кошкой», «заяцъ словленъ собакой» и т. п., хотя они и не ясно понимаютъ значеніе страдательнаго залога.

Выведенное грамматическое правило или подмѣченная грамматическая форма излагается, по предложенію учителя, однимъ изъ учениковъ и повторяется другими.

Какъ изложеніе выведеннаго правила, такъ и повтореніе его, обыкновенно, не затрудняетъ особенно учениковъ, если они уразумѣли смыслъ его. Въ противномъ же случаѣ, т. е если они неясно понимаютъ содержаніе, смыслъ проработаннаго правила, они затрудняются и путаютъ не только при первоначальномъ изложеніи, но и при повтореніи его. Въ такомъ случаѣ, несравненно цѣлесообразнѣе возвратиться назадъ и навести учениковъ на пониманіе правила, чѣмъ заставлять ихъ повторять непонятое до тѣхъ поръ, пока они не заучатъ его наизусть. Заучиваніе наизусть не разъяснитъ непонятое и не принесетъ никакой пользы.

Иногда учитель, проработавши грамматическое правило, предлагаетъ ученикамъ одинъ или нѣсколько вопросовъ для письменнаго изложенія усвоеннаго. При письменномъ изложеніи проработаннаго ученики глубже вникаютъ, а потому и основательнѣе уразумѣваютъ его.

Если ученики уже въ состояніи пользоваться учебникомъ грамматики, то учитель можетъ предложить имъ прочитать соотвѣтственное проработанному мѣсто въ книгѣ, дабы обезпечить полное пониманіе учебника во время повторенія урока дома.

При основательной предварительной проработкѣ грамматическаго матеріала въ классѣ, нѣтъ причины думать, что ученики станутъ заучивать правила по книгѣ механически, не понимая, что заучиваютъ; а потому нечего и бояться давать ученикамъ въ руки учебникъ грамматики. Они станутъ безсознательно заучивать по учебнику только тогда, когда поставлены въ необходимость это дѣлать: урокъ нужно выучить, а содержаніе урока не понято. — Учебникъ грамматики приноситъ ученикамъ ту пользу, что даетъ имъ хорошую форму для выраженія имѣющагося у нихъ содержанія; кромѣ того, онъ помогаетъ имъ приводить свои грамматическія познанія въ систему и служитъ имъ при повтореніи пройденныхъ уже свѣдѣній.

Разъясненное ученикамъ грамматическое правило закрѣпляется въ сознаніи и памяти ихъ практическими упражненіями: грамматическимъ разборомъ рѣчи, указаніемъ въ данной статьѣ примѣненія усвоенной формы, письменной работой, соотвѣтствующей грамматическому правилу, напр., писаніемъ подходящихъ примѣровъ, соотвѣтственной диктовкой и т. п.

Грамматическія правила предназначены служить ученикамъ руководствомъ при устномъ и письменномъ изложеніи мыслей. Такимъ руководствомъ они могутъ служить только въ томъ случаѣ, когда будутъ усвоены твердо, основательно, такъ что при надобности сами собою будутъ всплывать въ сознаніи учениковъ, — къ чему и ведутъ практическія упражненія. Особенно нужно заботиться о прочномъ усвоеніи, посредствомъ практическихъ упражненій, тѣхъ грамматическихъ правилъ, которыя должны обратиться въ навыкъ.

Расположеніе грамматическаго матеріала.

1. Концентрическое расположеніе грамматическаго матеріала. Значеніе этого расположенія.—2. Параллельное ознакомленіе съ этимологическими, синтаксическими и орѳографическими свѣдѣніями. — Разсмотрѣніе грамматической принадлежности за-разъ въ нѣсколькихъ разрядахъ словъ.—3. Приведеніе въ систему грамматическихъ свѣдѣній.—4. Зависимость количества концентровъ и объема каждаго изъ нихъ.—5. Дѣленіе грамматическаго матеріала на три концентра.

---

1. Не всѣ грамматическія свѣдѣнія могутъ быть выведены и усвоены учениками съ одинаковою легкостью. Одни свѣдѣнія, какъ, напр., времена глаголовъ, могутъ быть безъ труда усвоены даже начинающими изучать грамматику; другія же свѣдѣнія, какъ, напр., образованіе видовъ глаголовъ или раздѣленіе союзовъ по значенію, могутъ быть усвоены лишь учениками, подготовленными предшествовавшими грамматическими уроками къ усвоенію ихъ.

Способность къ уразумѣнію болѣе трудныхъ грамматическихъ знаній вырабатывается чрезъ предварительное усвоеніе болѣе легкихъ свѣдѣній. Одни грамматическія свѣдѣнія подготовляютъ учениковъ къ уразумѣнію другихъ.

Въ учебникахъ грамматики, изложенныхъ по требованію научной системы, рядомъ съ трудными къ усвоенію грамматическими свѣдѣніями идутъ и легкія свѣдѣнія, и первыя нерѣдко предшествуютъ послѣднимъ. Такъ, напр., залоги глаголовъ предшествуютъ лицамъ и временамъ глаголовъ, хотя уразумѣніе первыхъ дается ученикамъ несравненно труднѣе, чѣмъ уразумѣніе послѣднихъ. Точно также раздѣленіе существительныхъ по значенію предшествуетъ различенію единственнаго и множественнаго числа предметовъ, хотя первое несравненно труднѣе усваивается учениками, чѣмъ второе.

Ясно, что на основаніи дидактическаго требованія *послѣдовательности*, по которому сначала нужно сообщать ученикамъ болѣе легкія свѣдѣнія и затѣмъ уже болѣе трудныя, и притомъ такъ, чтобы первыя подготовляли учениковъ къ уразумѣнію вторыхъ,—не слѣдуетъ, при первоначальномъ обученіи грамматикѣ, придерживаться

того порядка, по которому грамматическія свѣдѣнія расположены въ систематически составленныхъ полныхъ грамматикахъ, а, напротивъ, слѣдуетъ изъ всего объема грамматическаго матеріала сначала сообщить и закрѣпить въ сознаніи учениковъ тѣ грамматическія правила и формы, которыя наиболѣе доступны ученикамъ и наиболѣе важны или необходимы для пониманія другихъ свѣдѣній. Затѣмъ, образовавшійся такимъ образомъ кругъ знаній можно расширить, прибавляя къ нему тѣ грамматическія свѣдѣнія, усвоеніе которыхъ раньше было ученикамъ не доступно. Такимъ образомъ можно довести учениковъ до усвоенія всего содержанія грамматики, которую, въ заключеніе, можно повторить въ системѣ. Такое расположеніе учебнаго матеріала называется *концентрическимъ*.

Нельзя не видѣть многихъ преимуществъ концентрическаго расположенія грамматическаго матеріала при первоначальномъ обученіи. При этомъ расположеніи ученикамъ сообщается лишь то, что доступно ихъ пониманію. Съ послѣдовательнымъ развитіемъ учениковъ сообщаются имъ и болѣе трудныя грамматическія свѣдѣнія. Кромѣ того, при этомъ расположеніи поддерживается связь между раньше усвоеннымъ и вновь усваиваемымъ: новыя грамматическія свѣдѣнія или примыкаютъ къ раньше пройденнымъ свѣдѣніямъ, или выводятся изъ нихъ, или же сравниваются и производятся съ ними въ извѣстныя сочетанія. Далѣе, при означенномъ расположеніи ученики не только постепенно усваиваютъ новыя свѣдѣнія, но и повторяютъ старое, отчего послѣднее дѣлается болѣе яснымъ, отчетливымъ въ ихъ сознаніи. Наконецъ, при этомъ расположеніи матеріала ученики послѣ прохожденія каждаго концентра выносятъ хоть не обширный, но законченный кругъ знаній.

2. Синтаксическія, этимологическія и орѳографическія правила, составляющія особые отдѣлы систематическихъ грамматикъ, при начальномъ обученіи сообщаются параллельно, такъ сказать, попутно. При ознакомленіи учениковъ, напр., съ склоненіемъ именъ указывается и правописаніе нѣкоторыхъ падежныхъ окончаній; при спряженіи глаголовъ ученики знакомятся съ правописаніемъ окончаній ихъ; при знакомствѣ съ двоякимъ окончаніемъ прилагательныхъ (полныя и краткія) указывается и синтаксическое употребленіе одного и того же прилагательнаго (качеств.) съ полнымъ и краткимъ окончаніемъ; при знакомствѣ съ предложеніями выясняется и употребленіе знаковъ препинанія и т. п. Такое параллельное сообщеніе ученикамъ и этимологическихъ, и синтаксическихъ. и орѳографическихъ свѣдѣній тѣмъ болѣе умѣстно, что эти свѣдѣнія находятся въ связи между собою: этимологическое значеніе словъ зависитъ нерѣдко отъ синтаксической ихъ роли; орѳографія словъ обусловливается этимологическимъ значеніемъ ихъ и синтаксическою ихъ ролью.

При ознакомленіи учениковъ съ какою-нибудь грамматическою принадлежностью, общею нѣсколькимъ разрядамъ словъ, умѣстно разсмотрѣть ее *за-разъ* во всѣхъ этихъ разрядахъ словъ. Такъ, напр., за-разъ можетъ быть говорено о числахъ всѣхъ именъ (существ.,

прилагат., мѣстоим., числит.) и глаголовъ; при склоненіи существительныхъ могутъ быть по вопросамъ склоняемы и прилагательныя, и мѣстоименія, и числительныя, и т. п. Одновременное разсмотрѣніе одной и той же принадлежности въ нѣсколькихъ разрядахъ словъ ускоряетъ ходъ изученія грамматики и дѣлаетъ самое изученіе болѣе сознательнымъ.

3. Послѣ прохожденія каждаго концентра слѣдуетъ привести всѣ синтаксическія, этимологическія и орѳографическія свѣдѣнія, выведенныя учениками, такъ сказать, въ перемежку,—въ извѣстную систему, т. е. каждое изъ свѣдѣній подвести подъ соотвѣтствующую рубрику. Этого учитель можетъ достигнуть, заставивши учениковъ повторить пройденное по элементарному систематическому учебнику, или предложивши имъ для повторенія вопросы или программу.

Приведеніе въ систему грамматическихъ свѣдѣній важно не только для разумности и прочности усвоенія учениками этихъ свѣдѣній, но и для душевнаго развитія учениковъ.

4. Количество концентровъ, на которые можетъ быть разложено прохожденіе всей грамматики, равно какъ и объемъ каждаго концентра обусловливаются многими причинами: и количествомъ времени, которымъ могутъ воспользоваться учитель и ученики для прохожденія всей грамматики, и развитіемъ учениковъ, и тѣмъ объемомъ, въ которомъ положено пройти въ школѣ грамматику.

5. Говоря вообще, весь грамматическій матеріалъ можетъ быть распредѣленъ не три концентра: А) подготовительную ступень, Б) средній элементарный курсъ и В) систематическій курсъ *).

А. Въ подготовительную ступень войдутъ тѣ упражненія, о которыхъ упомянуто въ главѣ «Письменныя работы, подготовляющія къ изученію грамматики». Если намѣченныя тамъ грамматическія упражненія учитель подведетъ, разъяснивши значеніе ихъ, подъ извѣстные грамматическіе термины и образовавшійся такимъ образомъ кругъ свѣдѣній учениковъ *пополнитъ*, посредствомъ надлежащей проработки, нѣкоторыми новыми свѣдѣніями, то у учениковъ получатся слѣдующія знанія по грамматикѣ, составляющія первый концентръ элементарнаго курса:

— Ученики умѣютъ отдѣлять одни простыя предложенія отъ другихъ такихъ же; знаютъ, что простая мысль (простое предложеніе) распадается на двѣ части: предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи (логическое подлежащее и логическое сказуемое). Въ этотъ же концентръ, учитель, замѣтивъ, что ученики удовлетворительно отдѣляютъ въ простыхъ предложеніяхъ логическое подлежащее отъ логическаго сказуемаго, наводитъ ихъ на выдѣленіе изъ логическаго подлежащаго и логическаго сказуемаго — грамматическаго подлежащаго и грамматическаго сказуемаго. Остальныя слова

*) Распредѣленіе грамматическаго матеріала по классамъ въ тѣхъ или иныхъ учебныхъ заведеніяхъ заключается въ учебныхъ планахъ и программахъ этихъ заведеній.

въ предложеніи ученики называютъ пока просто «второстепенными» или «объяснительными словами». Ученики пріучились ставить вопросы къ словамъ въ предложеніи и могутъ, при посредствѣ предложенныхъ вопросовъ (что лицо или предметъ дѣлаетъ? гдѣ?—Что лицо или предметъ дѣлаетъ? гдѣ? когда?—Что дѣлаетъ? гдѣ? когда? чѣмъ? какъ? и т. п.)—составлять цѣлыя предложенія о данныхъ предметахъ,—или данныя сказуемыя могутъ распространять въ цѣлыя предложенія (кто дѣлаетъ? чѣмъ? какъ дѣлаетъ? для чего? и т. д.). Кромѣ того, они могутъ простыя утвердительныя предложенія передѣлывать въ отрицательныя или вопросительныя.

Далѣе, они различаютъ:

а) слова, обозначающія предметъ (существительное—собственное, нарицательное), качество предмета (прилагательное), дѣйствіе или состояніе (глаголъ), счетъ (числит. количеств. и порядк.),—слова, служащія для замѣны именъ (мѣстоим.),—для выраженія качества дѣйствія (нарѣчія), служебные разряды словъ (предлоги и союзы) и слова, выражающія чувства (междометія). Однимъ словомъ, они могутъ различать всѣ разряды словъ, называя ихъ грамматическими терминами;

б) предметы чувственные (подлежащіе воспріятію посредствомъ внѣшнихъ чувствъ) и умственные (постигаемые умомъ); одушевленные, неодушевленные;

в) числа именъ и глаголовъ;

г) родъ именъ и глаголовъ въ прошедшемъ времени (посредствомъ прибавленія: этотъ, а, о, или онъ, а, о); знаютъ также и родовыя окончанія именъ существительныхъ и прилагательныхъ;

д) степени сравненія прилагательныхъ;

е) времена, наклоненія и лица глаголовъ; умѣютъ проспрягать глаголъ по знакомымъ имъ формамъ (три наклоненія и три времени);

ж) могутъ просклонять по вопросамъ не только имя существительное, но и другія имена; (при составленіи предложеній ученики познакомились уже съ необходимостью *измѣненія окончаній словъ* для выраженія различныхъ отношеній между ними);

з) умѣютъ разлагать слова на слоги и звуки (могутъ опредѣлить составъ болѣе легкихъ для разложенія словъ);

и) знаютъ основное дѣленіе звуковъ (гласные, согласные и безгласные);

к) различаютъ въ словахъ ударенія;

л) знаютъ практическое употребленіе нѣкоторыхъ союзовъ (и, или, но).

Попутно съ означенными грамматическими знаніями ученики пріобрѣли тѣ орѳографическія свѣдѣнія, которыя вяжутся съ извѣстными имъ грамматическими правилами (*і* передъ гласными и въ словѣ міръ; употребленіе прописной буквы въ существит. собств. и послѣ точки; *е*, *я*—окончаніе именит. падежа множеств. числа прилагат.; *аго*—окончаніе родит. падежа прилагат. муж. и средн. рода; *ѣ*—въ предложн. и дательн. падежѣ; *ъе*, *е*, *ъйшій*—въ степеняхъ срав-

нія; ѧ—въ окончаніи прошедш. врем. и въ неопредѣл. накл.; ь—въ неопредѣленномъ наклоненіи и предъ «ся»; знаютъ пріемъ, по которому можно опредѣлить правописаніе сомнительной буквы — гласной (по ударенію) и согласной (по измѣненію слова, чтобы послѣ сомнительнаго звука стоялъ гласный); знаютъ общее правило переноса части словъ въ другую строку. Умѣя разложить легкую рѣчь на предложенія, ученики ставятъ между ними знаки препинанія. Знаютъ также употребленіе восклицательнаго и вопросительнаго знаковъ.

Б. Выходя изъ этого концентра, можно, закрѣпляя усвоенное уже, расширить, подбирая матеріалъ по трудности и цѣлесообразно проработывая его, — свѣдѣнія учениковъ до объема, намѣченнаго ниже вопросами, приведенными въ систему *)

а) Синтаксическія свѣдѣнія.

1. Изъ скольких частей сосоитъ всякая мысль или сужденіе? 2. Что называется предложеніемъ? 3. Изъ скольких главныхъ частей состоитъ всякое предложеніе? 4. Какъ называются главныя части предложенія? 5. Что показываетъ подлежащее въ предложеніи? 6. Что показываетъ сказуемое въ предложеніи? 7. Кромѣ подлежащаго и сказуемаго, какія еще бываютъ части предложенія? 8. Для чего служатъ опредѣлительныя слова? 9. На какіе вопросы отвѣчаютъ опредѣлительныя слова? 10. Что называется приложеніемъ? 11. Чѣмъ и когда отдѣляются приложенія отъ тѣхъ словъ, къ которымъ они относятся? 12. Какія части предложенія называются дополненіями? 13. На какіе вопросы отвѣчаютъ дополнительныя слова? 14. Какое дополненіе называется прямымъ? 15. Какое дополненіе называется косвеннымъ? 16. Какія части предложенія называются обстоятельственными словами и что они показываютъ? 17. Какъ раздѣляются обстоятельственныя слова? (Обстоят. мѣста, времени и образа дѣйствія). 18. На какіе вопросы отвѣчаютъ обстоятельственныя слова (мѣста, времени, образа дѣйствія)? 19. Что называется обращеніемъ? 20. Какими знаками оно выдѣляется? 21. Какія предложенія называются распространенными и какія нераспространенными? 22. Какія предложенія называются полными и какія неполными? 23. Какое предложеніе называется слитнымъ? 24 Чѣмъ отдѣляются члены слитнаго предложенія? 25. Какое предложеніе называется сложнымъ? 26. Какое предложеніе называется главнымъ? 27. Какое предложеніе называется придаточнымъ? 28. Какія бываютъ придаточныя предложенія? (Опредѣлительныя, до-

*) Обозначая объемъ втораго концентра, приведенные вопросы могутъ облегчать учителю формулировку вопросовъ, въ случаѣ предложенія ученикамъ письменно изложить отвѣты по грамматикѣ. Вопросы приведены въ систему съ тою цѣлью, чтобы они могли служить для систематическаго повторенія пройденнаго.

полнительныя и обстоятельственныя). 29. Что обозначаютъ опредѣлительныя, дополнительныя и обстоятельственныя придаточныя предложенія? 30. Какія придаточныя предложенія называются полными и какія сокращенными? 31. Когда и какъ можно сокращать полныя придаточныя предложенія? 32. Чѣмъ отдѣляются главныя предложенія между собою? 33. Чѣмъ отдѣляются придаточныя предложенія отъ главныхъ и другихъ придаточныхъ? 34. Что называется вводными словами и вводными предложеніями? 35. Чѣмъ выдѣляются вводныя слова и вводныя предложенія? 36. Какія предложенія называются вносными и чѣмъ они отдѣляются? 37. Какое предложеніе называется безличнымъ? 38. Какъ раздѣляются предложенія по способу выраженія сказуемаго? (Утвердит., отрицат., восклицат., вопросит.). 39. Въ чемъ согласуется подлежащее со сказуемымъ? 40. Въ чемъ согласуется опредѣляемое съ опредѣлительнымъ словомъ? 41. Что называется управленіемъ словъ? 42. Какое управленіе называется непосредственнымъ и какое называется посредственнымъ? 43. Важнѣйшіе случаи непосредственнаго и посредственнаго управленія.

б) Этимологическія свѣдѣнія. (Разсмотрѣніе частей рѣчи).

1. Сколько всѣхъ частей или разрядовъ словъ? 2. Какой разрядъ словъ называется именемъ существительнымъ? 3. Какой разрядъ словъ называется именемъ прилагательнымъ? 4. Какія слова называются мѣстоименіями? 5. Что называется именемъ числительнымъ? 6. Что называется глаголомъ? 7. Что называется нарѣчіемъ? 8. Для чего служатъ предлоги? 9. Для чего служатъ союзы? 10. Что называется междометіемъ? 11. Что называется предметомъ? 12. Какіе предметы бываютъ? 13. Какіе предметы называются чувственными? 14. Какіе предметы называются умственными? 15. Какъ подраздѣляются предметы чувственные? 16. Какіе предметы называются одушевленными? 17. Какіе предметы называются неодушевленными? 18. Какъ подраздѣляются предметы умственные? 19. Какъ раздѣляются имена существительныя по значенію? 20. Какія существительныя называются собственными? 21. Какія существительныя называются общими или нарицательными? 22. Какія существительныя называются собирательными? 23. Какія существительныя называются вещественными? 24. Сколько родовъ различается въ именахъ существительныхъ? 25. Какъ узнается родъ въ именахъ существительныхъ одушевленныхъ и какъ въ неодушевленныхъ? 26. На что оканчиваются имена существительныя (неодушевленныя) мужескаго рода? 27. На что оканчиваются имена существительныя (неодушевленныя) женскаго рода? 28. На что оканчиваются имена существительныя (неодушевленныя) средняго рода? 29. Какія имена существительныя общаго рода? 30. Отчего зависитъ родъ именъ прилагательныхъ, мѣстоименій, числительныхъ (измѣняющихся по

родамъ) и глаголовъ въ прошедшемъ времени (служащихъ опредѣленіемъ или сказуемымъ)? (Согласованіе). 31. Сколько чиселъ въ языкѣ и что каждое изъ нихъ означаетъ? 32. Какія имена существительныя употребляются въ одномъ единственномъ числѣ и какія въ одномъ множественномъ числѣ? 33. Какъ узнать родъ именъ существительныхъ, употребляющихся въ одномъ множественномъ числѣ? 34. Отъ чего зависитъ число именъ прилагательныхъ, мѣстоименій и глаголовъ (служащихъ или опредѣленіемъ, или сказуемымъ къ имени существительному)? (Согласованіе). 35. Что называется склоненіемъ? 36. Сколько всѣхъ падежей и какъ они называются? 37. Для чего служитъ измѣненіе словъ по падежамъ? 38. На какіе вопросы отвѣчаютъ падежи? 39. Какіе падежи называются прямыми и какіе косвенными? 40. Сколько склоненій различается въ русскомъ языкѣ и чѣмъ они отличаются? 41. Съ какими падежами сходенъ падежъ винительный и когда? 42. Въ какихъ падежахъ и когда ставится буква *ъ*? 43. Какія мы знаемъ исключенія изъ общаго правила склоненія? (Склоненіе: мать, дочь, дитя, словъ на *анинъ*, *янинъ* и т. п.). 44. Отчего зависитъ падежъ прилагательныхъ, мѣстоименій и числительныхъ, служащихъ опредѣленіемъ? (Согласованіе). 45. Какъ раздѣляются имена существительныя по представленію? 46. Какія имена существительныя называются увеличительными, уменьшительными, ласкательными и презрительными? 47. Какою частью предложенія бываетъ имя существительное? — 48. Что называется именемъ прилагательнымъ? 49. Для чего служатъ имена прилагательныя? 50. Какъ раздѣляются имена прилагательныя? (Качественныя, притяжательныя и относительныя). 51. Какія окончанія имѣютъ имена прилагательныя? 52. Всѣ ли прилагательныя имѣютъ оба окончанія (полное и краткое)? 53. Чѣмъ бываетъ въ предложеніи имя прилагательное качественное съ полнымъ окончаніемъ и чѣмъ съ краткимъ? 54. Какъ измѣняются имена прилагательныя? 55. Какое окончаніе во множественномъ числѣ для прилагательныхъ полныхъ въ мужскомъ родѣ и какое въ женскомъ и среднемъ родѣ? 56. Склоненіе прилагательныхъ съ полнымъ окончаніемъ. 57. Склоненіе прилагательныкъ съ краткимъ окончаніемъ. 58. Замѣчанія, относящіяся къ правописанію косвенныхъ падежей именъ прилагательныхъ. (Какое окончаніе имѣютъ имена прилагательныя мужескаго и средняго рода въ родительномъ падежѣ единственнаго числа?—въ винительномъ и творительномъ падежѣ единственнаго числа женскаго рода? и др.). 59. Что показываютъ степени сравненія? 60. Сколько степеней сравненія? 61. Что показываетъ положительная степень? 62. Что показываетъ сравнительная степень? 63. Что показываетъ превосходная степень? 64. Какъ она образуется? 65. Какъ пишется окончаніе сравнительной и превосходной степени (ѣе, е, ѣйшій)? 66. Какою частью предложенія бываетъ имя прилагательное?

67. Что показываетъ имя числительное? 68. Какія бываютъ числительныя имена? 69. На какой вопросъ отвѣчаютъ имена числительныя количественныя и на какой числительныя порядковыя? 70.

Склоненіе числительныхъ количественныхъ (по вопросамъ). Склоненіе числительныхъ: одинъ, два, три, пять и друг. 71. Склоненіе числительныхъ порядковыхъ. 72. Въ какихъ родахъ употребляется числительное *одинъ?* 73. Въ какихъ родахъ употребляются числительныя порядковыя? 74. Какъ родительный падежъ единственнаго числа въ мужскомъ и среднемъ родѣ отъ числительнаго *одинъ?* 75. Какъ отъ числительнаго *одинъ* именительный падежъ множественнаго числа въ мужскомъ и среднемъ родѣ и какъ въ женскомъ родѣ? 76. Въ какихъ родахъ употребляется числительное *два?* 77. На что оканчиваются числительныя количественныя отъ 5—10? 78. Какъ слѣдуетъ писать окончаніе *дцать* сложныхъ числительныхъ отъ 11 до 20, а также 30? 79. На что оканчиваются числительныя количественныя отъ 50 до 80, а также отъ 500—900? 80. Какія сложныя числительныя удерживаютъ въ срединѣ букву *ъ?* 81. Синтаксическое употребленіе числительныхъ.

82. Какая часть рѣчи называется мѣстоименіемъ? 83. Какія мѣстоименія называются личными? 84. Какое мѣстоименіе называется возвратнымъ? 85. Какія мѣстоименія называются вопросительными? 86. Какія мѣстоименія называются относительными? 87. Какія мѣстоименія называются притяжательными? 88. Какія мѣстоименія называются указательными, опредѣлительными и неопредѣленными? 89. По какимъ формамъ измѣняются мѣстоименія? 90. Какія мѣстоименія, подобно существительнымъ, не измѣняются по родамъ? 91. Какія мѣстоименія не имѣютъ множественнаго числа? 92. Склоненіе мѣстоименій: я, ты, себя. 93. На что оканчиваются дательный и предложный падежи единственнаго числа мѣстоименій: я, ты, себя. 94. Склоненіе мѣстоименій: онъ, а, о. 95. Когда въ косвенныхъ падежахъ къ мѣстоименію третьяго лица приставляется буква *н?* 96. Употребленіе *ее* и *ея.* 97. Склоненіе мѣстоименій: кто, что, который, какой, чей. 98. Какая буква вставляется въ косвенныхъ падежахъ мѣст. чей? 99. Склоненіе мѣстоименій: мой, нашъ и друг. 100. Склоненіе мѣстоим.: тотъ, весь, такой, всякій, самъ, самый. 101. Какія мѣстоименія имѣютъ въ родительномъ падежѣ окончаніе *ого?* 102. На что оканчиваются мѣстоименія *нашъ, вашъ* въ именительномъ и родительномъ падежѣ единственнаго числа? 103. Какъ пишутся приставки: *ни, нъ,* прибавляемыя къ мѣстоименіямъ: кто, что? 104. Какъ пишется приставка *ни* мѣстоименій: никто, ничто, если передъ этими мѣстоименіями стоитъ предлогъ? 105. Въ какихъ случаяхъ мѣстоименія имѣютъ букву *ъ?* 106. Какою частью предложенія бываетъ мѣстоименіе?—107. Какія слова называются глаголами? 108. Сколько мы знаемъ залоговъ? 109. Что показываетъ дѣйствительный залогъ? 110. Что показываетъ возвратный залогъ? 111. Что показываетъ взаимный залогъ? 112. Что показываетъ страдательный залогъ? 113. Что показываетъ средній залогъ? 114. Сколько мы знаемъ наклоненій? 115. Какое наклоненіе называется неопредѣленнымъ и на что оно оканчивается? 116. Что показываетъ изъявительное наклоненіе? 117. Что показываетъ повелительное наклоненіе? 118. Что показываетъ сослагательное наклоненіе и какъ

оно составляется? 119. Сколько временъ различается въ глаголахъ и что каждое изъ нихъ означаетъ? 120. Каковы бываютъ будущія времена? 121. Какіе глаголы не имѣютъ настоящаго времени? 122. Какіе глаголы имѣютъ будущее простое? 123. Какіе виды глаголовъ? 124. Что каждый видъ глаголовъ показываетъ и какъ ихъ можно различить? 125. По какимъ числамъ измѣняется глаголъ? 126. Въ какомъ времени измѣняется глаголъ по родамъ? 127. Отъ чего зависитъ число и лицо глаголовъ? 128. Отъ чего зависитъ родъ глаголовъ (въ прошедшемъ времени)? (Согласованіе). 129. Какіе глаголы называются безличными? 130. Сколько спряженій въ русскомъ языкѣ? 131. Чѣмъ отличаются спряженія между собою? (Примѣненіе къ правописанію). 132. Спряженіе глаголовъ по всѣмъ формамъ. 133. Какія правила соблюдаются при правописаніи глаголовъ? 134. Какою частью предложенія бываютъ глаголы?

135. Что называется причастіемъ? 136. Какія причастія бываютъ? 137. Отъ какихъ залоговъ можно образовать причастія страдательныя? 138. Сколько временъ имѣютъ дѣйствительныя и страдательныя причастія и на что каждое изъ нихъ оканчивается? 139. Какія причастія имѣютъ и полныя и краткія окончанія? 140. Какія принадлежности общія съ прилагательными имѣютъ причастія? 141. Какія принадлежности общія съ глаголами имѣютъ причастія?

142. Что называется дѣепричастіемъ? 143. Какого залога бываютъ дѣепричастія? 144. Какія окончанія имѣютъ дѣйствительныя дѣепричастія въ настоящемъ и прошедшемъ времени? 145. Какъ образуется страдательное дѣепричастіе?—146. Какія слова называются нарѣчіями? 147. Какъ можно раздѣлить нарѣчія? 148. Какія нарѣчія имѣютъ степени сравненія? 149. На что оканчивается сравнительная и какъ образуется превосходная степень качественныхъ нарѣчій? 150. Какъ отличить краткое прилагательное въ среднемъ родѣ отъ нарѣчія качественнаго? 151. Правописаніе нѣкоторыхъ нарѣчій. 152. Чѣмъ нарѣчія бываютъ въ предложеніи?

154. Для чего служатъ предлоги въ рѣчи? 155. Кромѣ предлоговъ что еще показываетъ отношеніе между предметами? 156. Какъ раздѣляются предлоги по ихъ употребленію? (Отдѣльные и слитные). 157. Когда предлоги пишутся отдѣльно и когда слитно? 158. Какъ пишутся слитные предлоги: возъ, низъ, разъ, изъ, — когда послѣ нихъ стоятъ буквы: к, п, т, х, ц, ч, ш, щ? 159. Какіе предлоги требуютъ нѣсколькихъ падежей? 160. Употребленіе предлоговъ съ родит., дат. и т. д. падежами. 161. Какіе предлоги называются сложными? 162. Какой изъ двухъ предлоговъ, вошедшихъ въ составъ сложнаго предлога, управляетъ падежамъ?

163. Какія слова называются союзами? 164. Что могутъ соединять союзы? 165. Чѣмъ отличаются союзы отъ предлоговъ? 166. Какъ дѣлятся союзы по ихъ роли?

167. Что выражаютъ междометія? 168. Какими знаками препинанія они отдѣляются? 169. Раздѣленіе междометій на выражающія: *а*) чувствованія людей и *б*) подражанія звукамъ животныхъ. 170. Составляетъ ли междометіе часть предложенія?

в) Составъ словъ.

1. Какія слова бываютъ по составу? (Простыя и сложныя). 2. Какое сложеніе словъ бываетъ? 3. Какія части различаются въ словахъ? 4. Какая часть слова называется корнемъ? 5. Какая часть называется окончаніемъ? 6. Какая часть называется вставкой (суффиксомъ)? 7. Какая часть слова называется приставкой? 8. Что называется основой слова? 9. Какія бываютъ окончанія и что они показываютъ? 10. Какъ дѣлятся звуки по органамъ произношенія и какъ дѣлятся по способу произношенія? 11. Какія бываютъ измѣненія звуковъ? (смягченіе, усиленіе, уподобленіе, выпаденіе, вставка). 12. Правила правописанія, вытекающія изъ знакомства съ звуковымъ составомъ словъ.

В) Послѣ намѣченнаго курса можно пройти полный систематическій курсъ грамматики, пополняя отдѣлы, не подробно пройденные, и проходя отдѣлы, не затронутые въ предшествующемъ курсѣ, какъ, напр., отдѣлъ о періодахъ. Въ этомъ же курсѣ умѣстно выяснять грамматическія форму русскаго языка формами древне-славянскаго языка.

Примѣры проработки съ учениками нѣсколькихъ отдѣловъ изъ элементарнаго курса грамматики.

Въ приводимой ниже классной проработкѣ нѣкоторыхъ грамматическихъ отдѣловъ показанъ путь, по которому учитель, обращая вниманіе учениковъ на рѣчь (примѣры), доводитъ ихъ до уразумѣнія того или другаго грамматическаго свѣдѣнія. — Само собою разумѣется, что приводимая проработка не имѣетъ значенія образца, отъ котораго не слѣдуетъ отступать. Учитель можетъ и другимъ путемъ доводить учениковъ до нужнаго значенія.

Въ проработкѣ намѣченъ, такъ сказать, *общій* ходъ классной работы. Въ дѣйствительности, при выясненіи того или другаго отдѣла грамматики, понадобятся наводящіе вопросы, сравненія, подходящія задачи, различнаго рода практическія упражненія и т. п.

Такъ какъ для примѣровъ проработки грамматическаго матеріала взяты лишь нѣкоторые отдѣлы изъ элементарнаго курса, то понятно, что расположеніе прорабатываемыхъ свѣдѣній не можетъ служить указаніемъ расположенія грамматическаго матеріала при прохожденіи съ учениками курса грамматики. Между помѣщен-

ными грамматическими отдѣлами, при прохожденіи курса грамматики, сообщаются и другіе отдѣлы.

Сообразно указанному выше распредѣленію грамматическаго матеріала на концентры, сначала приводятся А) примѣры проработки матеріала, взятаго изъ *перваго* концентра, и затѣмъ Б) примѣры уроковъ изъ *втораго* концентра.

А.

1. Выясненіе общаго состава всякой мысли.

Имѣя въ виду выяснить ученикамъ, что каждая мысль состоитъ изъ двухъ частей: *а) предмета рѣчи* и *б) что говорится про предметъ рѣчи*, — учитель можетъ, между прочимъ, прибѣгнуть къ слѣдующему пріему:

Онъ указываетъ и называетъ какой-нибудь предметъ (печка, книга, доска и друг.) и предлагаетъ ученикамъ сказать что-нибудь о немъ. Ученики говорятъ: (Печка топится. Книга раскрыта и т. д.).

Я вамъ далъ *названіе предмета*, а вы сказали объ этомъ предметѣ то, что придумали о немъ или увидѣли въ немъ. Вышла мысль. Запишемъ ее на доскѣ. Сказанное мною подчеркну такой линіей ~~~~, а сказанное вами такой ——.

Составимъ еще мысль. Учитель даетъ названіе предмета, а ученики говорятъ что-нибудь объ этомъ предметѣ. Полученная мысль записывается и подчеркивается, какъ въ предыдущемъ примѣрѣ.

Теперь вы скажите мнѣ названіе какого-нибудь предмета, а я скажу что-нибудь объ этомъ предметѣ.

Ученикъ говоритъ названіе предмета, а учитель приписываетъ ему какой-нибудь признакъ или дѣйствіе. Выходитъ мысль; она записывается; части подчеркиваются.

Такимъ образомъ ученики ясно видятъ, что въ составъ мысли входятъ двѣ части или, что то-же, мысль образуется изъ двухъ частей. (Одну часть въ составленныхъ примѣрахъ говорилъ учитель, а другую — ученики.)

Учитель наводитъ учениковъ на отчетливое пониманіе общаго состава каждой мысли и привлекаетъ ихъ выразить понятое словами.

Приводятся примѣры, сначала легкіе, а потомъ и болѣе трудные, въ которыхъ ученики различаютъ: *о комъ* или *о чемъ* говорится (предметъ рѣчи) и *что говорится* о предметѣ рѣчи. Напр.: «Зима идетъ». О чемъ говорится? — О зимѣ. — Что о зимѣ говорится?—Она идетъ.—«Первый снѣгъ выпалъ». О чемъ говорится? какой предметъ рѣчи?—Первый снѣгъ.—Что о первомъ снѣгѣ говорится? — Онъ выпалъ. — «Деревенская дѣвочка занесена снѣгомъ». О комъ говорится? — О деревенской дѣвочкѣ. — Что о де-

ревенской дѣвочкѣ сказано? Она занесена снѣгомъ.—«Птичка влетѣла въ избу». О комъ говорится?— О птичкѣ. — Что о ней говорится? — Она влетѣла въ избу.

Изъ скольких частей состоитъ всякая мысль? Что выражается въ одной части и что въ другой?

Укажите въ данныхъ примѣрахъ въ книгѣ предметъ рѣчи и что говорится про предметъ рѣчи!

Когда ученики въ полныхъ простыхъ предложеніяхъ свободно выдѣляютъ предметъ рѣчи и то, что говорится про предметъ рѣчи, можно дать имъ примѣръ неполнаго предложенія; т. е. такого, въ которомъ одна изъ главныхъ частей пропущена. но легко подразумѣвается. Напр.: «Рублю колоду». Разсматривая этотъ примѣръ, ученики приходятъ къ заключенію, что въ немъ мысль состоитъ изъ двухъ частей, хотя одна изъ нихъ, предметъ рѣчи, пропущена. Если бы ученики назвали въ приведенномъ примѣрѣ предметомъ рѣчи «колоду», то учителю слѣдуетъ поставить такой вопросъ: Развѣ колода рубитъ?

Послѣ основательной проработки и достаточнаго количества упражненій, ученики могутъ быть доведены до состоянія отвѣтить на слѣдующіе вопросы: изъ скольких частей состоитъ всякая мысль? Что означаетъ каждая часть мысли?

Грамматическія письменныя работы: въ данныхъ примѣрахъ обозначить предметъ рѣчи и то, что говорится о предметѣ рѣчи. О данныхъ предметахъ написать что-нибудь, чтобы вышли мысли. Данныя дѣйствія или качества приписать какимъ-нибудь предметамъ, чтобы вышли мысли.

2. Ознакомленіе съ грамматическимъ терминомъ «предложеніе».

Когда ученики освоились съ общимъ составомъ простой мысли, можно замѣнить слово «мысль» граматическимъ терминомъ «предложеніе». При этомъ можетъ быть хоть такая проработка:

Мы можемъ думать и не говорить? (Можемъ). — Для чего же говоримъ? для чего, напр., я говорю вамъ?—(Для того, чтобы другимъ передать, предложить нашу мысль).—Для чего мы пишемъ? Замѣтьте, что если наша мысль передается другимъ словами, устно или на письмѣ, то она въ грамматикѣ называется *предложеніемъ*, потому что предлагается другимъ, чтобы тѣ узнали ее. Теперь мы и будемъ употреблять вмѣсто слова «мысль» слово «предложеніе».

Что называется предложеніемъ? Слѣдовательно, то ли же самое означаютъ слова: «мысль» и «предложеніе»?

Въ мысли мы о какомъ-нибудь предметѣ думаемъ что-нибудь: значитъ, и въ предложеніи.....?

Всякая мысль изъ скольких частей состоитъ? Значитъ, и всякое предложеніе изъ скольких частей состоитъ?

Что показываетъ одна часть предложенія? Что показываетъ другая часть предложенія?

Указать въ данныхъ предложеніяхъ (даются примѣры) предметъ рѣчи и что говорится о предметѣ рѣчи.

3. Выдѣленіе въ предложеніи главныхъ частей его и обозначеніе ихъ грамматическими терминами: «подлежащее» и «сказуемое».

Можетъ быть, между прочимъ, употребленъ такой пріемъ:

Пишется на доскѣ хотя слѣдующій примѣръ: «Каменный домъ продается купцомъ».

Про что тутъ говорится? какой предметъ рѣчи? — Каменный домъ. — Сколько словъ вы сказали? (Изъ скольких словъ состоитъ предметъ рѣчи?) Какое же изъ двухъ словъ важнѣе въ рѣчи? безъ котораго изъ нихъ не можетъ выйти мысли? Зачеркнемъ слово «домъ» (въ примѣрѣ). Остальное читайте; что вышло? — «Каменный продается купцомъ». — Понятно? — Нѣтъ.

Теперь зачеркнемъ слово «каменный». Читайте, что вышло! — «Домъ продается купцомъ».—Понятно?—Да, понятно.—Какое же изъ двухъ словъ, составляющихъ предметъ рѣчи, важнѣе? безъ котораго изъ нихъ не можетъ быть и мысли? Къ какому слову относится слово «каменный» *)? (Какіе дома строятся?)

Замѣтьте, что *главное слово*, показывающее, про что собственно говорится въ предложеніи, называется въ грамматикѣ *подлежащимъ*. Къ нему могутъ относиться другія слова.

Въ написанномъ примѣрѣ какое слово будетъ подлежащимъ?— Домъ.

Въ примѣрѣ: «Старый солдатъ пощадилъ врага» (примѣръ пишется на доскѣ) — какое слово — подлежащее? — Солдатъ.

На какой вопросъ отвѣчаетъ подлежащее въ первомъ предложеніи? — На вопросъ — *что*? (Вопросительное слово *что* записывается). На какой вопросъ отвѣчаетъ подлежащее во второмъ примѣрѣ? — *Кто?* (Записывается).

Значитъ, на какіе вопросы отвѣчаетъ подлежащее въ предложеніи?

Укажите подлежащее въ данныхъ примѣрахъ (предлагаются примѣры) и скажите, на какой вопросъ каждое изъ нихъ отвѣчаетъ.

Въ первомъ записанномъ примѣрѣ что говорится о подлежащемъ? — «Продается купцомъ». — Сколько словъ? Какое изъ нихъ важнѣе? безъ котораго не выйдетъ и мысли? Употребимъ тотъ-же пріемъ зачеркиванія. Зачеркнемъ слово «продается». Читайте! — (Каменный домъ купцомъ.) Есть мысль?—Нѣтъ. Зачеркнемъ слово

*) Ученики уже умѣютъ ставить вопросы къ словамъ въ предложеніи. Объ этомъ см. ниже, въ главѣ «Грамматическій разборъ».

«купцомъ», оставивши не зачеркнутымъ слово «продается». Читайте! (Каменный домъ продается). Есть мысль? понятно? Слѣдовательно, которое изъ этихъ двухъ словъ важнѣе? безъ котораго не можетъ быть мысли? — (Продается).

Къ какому слову относится слово «купцомъ»? отъ какого слова нужно поставить вопросъ, чтобы отвѣтить словомъ «купцомъ»?

Замѣтьте, что главное слово въ предложеніи, показывающее, что именно говорится о подлежащемъ, называется *сказуемымъ* *).

Какое слово будетъ сказуемымъ во второмъ записанномъ примѣрѣ?—Пощадилъ.—Разсматриваются примѣры, въ которыхъ ученики выдѣляютъ подлежащее и сказуемое, при чемъ остальныя слова (относящіяся къ подлежащему или сказуемому) пока называются просто «второстепенными» или «объяснительными словами».

На какіе вопросы отвѣчаетъ сказуемое (какъ выводъ изъ разсмотрѣнныхъ примѣровъ).

Предлагаются ученикамъ, для упражненія, подлежащія, а они должны подобрать сказуемыя (съ объяснительными словами). Предлагаются сказуемыя (съ объяснительными словами), а ученики подбираютъ къ нимъ подлежащія (съ объяснительными словами). Главныя части въ письменной работѣ подчеркиваются.

Усвоенное учениками грамматическое свѣдѣніе формулируется ими въ отвѣты на слѣдующіе вопросы: Какъ называются главныя части предложенія? Что показываетъ подлежащее предложенія? На какіе вопросы оно отвѣчаетъ? Что показываетъ сказуемое предложенія? На какіе вопросы оно отвѣчаетъ?

4. Ознакомленіе учениковъ съ знаменательными разрядами словъ: именемъ существительнымъ, прилагательнымъ, глаголомъ и числительнымъ.

Учитель говоритъ предложеніе или рядъ знаменательныхъ словъ и обращаетъ вниманіе учениковъ на то, что каждое изъ произносимыхъ словъ означаетъ: или названіе предмета, или названіе качества, или названіе числа, или названіе дѣйствія. Ученикамъ не трудно уразумѣть, что, напр., слова: *книга*, *столъ* и др. означаютъ названіе предмета; слова *рубитъ*, *косить* и др. означаютъ названіе дѣйствія; слова—*пять*, *девять* и др. означаютъ названіе чиселъ и т. д.

Учитель говоритъ предложенія, а ученики сами подводятъ каждое ихъ слово подъ тотъ или другой разрядъ словъ. Напр., въ предложеніи: «Пять учениковъ прочитали занимательную книгу»—слово *пять* означаетъ число; слово *учениковъ* означаетъ лицо (предметъ); слово *прочитали* означаетъ дѣйствіе; слово *занимательную* означаетъ качество и т. д.

---

*) При дальнѣйшемъ разъясненіи на урокахъ, понятіе о подлежащемъ и сказуемомъ и опредѣленіе этихъ понятій сдѣлаются болѣе точными.

Учитель, раздѣливши доску на графы, въ каждой графѣ пишетъ слова особаго разряда.

Ученики замѣчаютъ, что всѣ слова одной графы обозначаютъ названія предметовъ, слова другой графы означаютъ названія качествъ, слова третьей графы означаютъ названія дѣйствій, слова четвертой графы означаютъ названія чиселъ. Учитель сообщаетъ, что слова, обозначающія названія предметовъ, называются въ грамматикѣ именемъ существительнымъ; слова, означающія названія качествъ, относятся къ именамъ прилагательнымъ; слова, означающія названія дѣйствій, относятся къ глаголамъ, и слова, означающія число, относятся къ числительнымъ.

Надъ каждымъ рядомъ словъ, записанныхъ на доскѣ, учитель пишетъ соотвѣтственное названіе разряда словъ. Учитель предлагаетъ рядъ знаменательныхъ словъ, а ученики говорятъ, къ какому разряду каждое произносимое слово относится: или имя существительное, или прилагательное, или глаголъ, или числительное.

Учитель предлагаетъ ученикамъ сказать нѣсколько существительныхъ, прилагательныхъ и т. д. Предлагаетъ также отнести слова данныхъ въ книгѣ примѣровъ къ соотвѣтственному разряду словъ.

Отвѣты на слѣдующіе вопросы: Что называется именемъ существительнымъ? Что называется именемъ прилагательнымъ? Что называется глаголомъ? Что называется числительнымъ?

Письменная работа: написать примѣры именъ существительн., прилагательн., числит. и глаголовъ; или: выписать данныя предложенія и надъ словами написать, къ какому разряду каждое изъ нихъ относится: им. сущ., прилаг., числит., глаг.

5. Ознакомленіе учениковъ съ мѣстоименіемъ.

Съ мѣстоименіемъ можно познакомить учениковъ посредствомъ слѣдующаго пріема:

Учитель предлагаетъ такіе вопросы, на которые ученики отвѣчаютъ мѣстоименіями. (Кто знаетъ наизусть басню «Лебедь, Щука и Ракъ»? Кто сейчасъ писалъ на доскѣ? и т. п.).

На вопросъ учителя ученикъ, конечно, отвѣчаетъ: «*я*». Учитель спрашиваетъ отвѣтившаго, какъ его называютъ? Тотъ говоритъ свое имя. А вѣдь ты сказалъ: «*я*»—на мой вопросъ. Вмѣсто какого же слова ты сказалъ слово—«*я*»?

Такимъ же образомъ учитель обращаетъ вниманіе учениковъ и на другія мѣстоименія, заступающія названія лицъ или предметовъ (ты, онъ, вы, тотъ и т. д.).

Учитель беретъ примѣръ, въ которомъ мѣстоименіе замѣняетъ имя прилагательное. Напр.: Этотъ ученическій столъ *черенъ* и тотъ *такой* же (указывается на похожій столъ).

Ученики замѣчаютъ, что слово «*такой же*» поставлено вмѣсто слова *черенъ*, т. е. вмѣсто имени прилагательнаго.

Приведеніе примѣровъ съ мѣстоименіями и указаніе, вмѣсто какихъ именъ они употреблены.

Для чего служатъ мѣстоименія? Укажите мѣстоименія въ данной статьѣ! Написать примѣры съ мѣстоименіями. Мѣстоименія подчеркнуть.

6. Ознакомленіе учениковъ съ предлогами.

Познакомить учениковъ съ предлогами можно посредствомъ слѣдующаго пріема:

Учитель кладетъ книгу на столъ и спрашиваетъ: на чемъ лежитъ книга?

Ученики отвѣчаютъ: «Книга *на* столѣ». Отвѣтъ записывается на доскѣ.—Кладетъ книгу въ столъ и спрашиваетъ: гдѣ она?—«Книга *въ* столѣ». Тоже записывается. Держитъ книгу надъ столомъ и фразу учениковъ: «Книга *надъ* столомъ»—записываетъ. Потомъ еще приводитъ книгу въ различныя положенія относительно стола и пишетъ подъ диктовку учениковъ: «книга *у* стола»; «книга *за* столомъ» и т. п. Сравнивая всѣ написанныя фразы, ученики замѣчаютъ, что въ каждой изъ нихъ одинаковыя слова: «книга» и «столъ», различныя же: *на*, *въ*, *подъ*, *у*, *за* и т. д. Кромѣ того, при наведеніи учителя, они замѣчаютъ, что если поставить между словами «книга» и «столъ» (измѣнивъ, конечно, надлежащимъ образомъ окончанія этихъ словъ)—*въ*, получится одно отношеніе книги къ столу, если—*на*, то получится другое и т. д.

Ученики заключаютъ, что эти слова (въ, на, у, подъ и друг.) служатъ для того, чтобы показать различныя отношенія между предметами.

Учитель стираетъ въ примѣрахъ, написанныхъ на доскѣ, предлоги, оставляя остальныя слова, и заставляетъ читать. Ученики убѣждаются, что безъ предлога не выходитъ понятной рѣчи.

Объяснить, какое отношеніе показываютъ предлоги въ примѣрахъ: Старуха *на* крыльцѣ. Старуха *у* крыльца. Старуха *за* крыльцомъ. Старуха *передъ* крыльцомъ. Старуха спустилась *съ* крыльца. Старуха взошла *на* крыльцо. Старуха ходитъ *по* крыльцу.

Пріискать и составить предложенія съ предлогами: *у*, *съ*, *за*, *къ*, *подъ*, *надъ*. Формулировка опредѣленія предлога на вопросъ: Для чего служатъ предлоги?

7. Ознакомленіе съ союзомъ.

Учитель пишетъ на доскѣ хотя такія предложенія: птица летаетъ; змѣя ползаетъ.—Сколько написано предложеній?—Два.

Предлагаетъ ученикамъ соединить написанныя предложенія. Ученики говорятъ: птица летаетъ, *а* змѣя ползаетъ. Записывается на доскѣ. Ученики видятъ, что явилось слово *а*, которое связало два данныя предложенія.

Предлагаются другіе примѣры: хлѣбъ ѣдятъ; воду пьютъ. Камень тяжелъ; пухъ легокъ и друг.

Связывая данныя предложенія, ученики ознакамливаются съ значеніемъ связывающихъ словъ.

Для чего служатъ союзы? Чѣмъ отличаются союзы отъ предоговъ? (Союзы показываютъ связь предложеній, а предлоги — связь или отношеніе предметовъ въ одномъ и томъ же предложеніи).

Данныя предложенія предлагается ученикамъ связать соотвѣтственными союзами.

Подобрать предложенія, которыя можно было бы связать союзами: *и*, *но*, *или* и друг.

8. Ознакомленіе съ нарѣчіемъ.

Крестьянинъ *прилежно* работаетъ въ полѣ. Къ какому слову относится *прилежно*? Что это слово показываетъ въ предложеніи? (Оно относится къ глаголу и показываетъ качество дѣйствія).—*Прилежный* ученикъ знаетъ урокъ. Въ этомъ примѣрѣ что показываетъ слово *прилежный* и къ какому слову оно относится?—*Прилежный*—какая часть рѣчи?—А *прилежно*....?

Если слово относится къ глаголу и показываетъ качество или образъ дѣйствія, оно называется *нарѣчіемъ*.

Такимъ же образомъ выясняется, что нарѣчіе показываетъ время и мѣсто дѣйствія.

9. Ознакомленіе съ междометіемъ.

Когда больной стонетъ, какой онъ издаетъ звукъ?—Ой, ой, ой!—Учитель пишетъ на доскѣ.—Какъ откликается тотъ, кого зовутъ?—А!—Какъ перекликаются въ лѣсу?—Ау! Ау!—Какъ вскрикиваетъ испуганный?—Ахъ!

Коротенькія восклицанія, выражающія чувства, называются въ грамматикѣ *междометіями*.

Приводятся междометія во фразахъ, и разсматривается значеніе ихъ. Ау! ау! раздавалось въ лѣсу. Ахъ! вскрикнулъ испуганный и др.

10. Ознакомленіе съ числомъ.

Про одинъ столъ мы можемъ сказать: *столъ стоитъ*. А если нужно сказать про многіе столы, какъ нужно выразиться?—Въ классѣ стоятъ....(*столы*). Одинъ *ученикъ*. А многіе....? (*ученики*). Одна *лошадь*. А многія....? (*лошади*).

Значитъ, слова могутъ обозначать и одинъ предметъ, и многіе предметы. Если слово обозначаетъ одинъ предметъ, то оно стоитъ въ единственномъ числѣ, а если оно обозначаетъ многіе предметы, то стоитъ во множественномъ числѣ.

Въ предложенія: мальчикъ играетъ, дѣвочка учится, пѣвчая птица поетъ, пестрая бабочка летаетъ и друг. передѣлать единственное во множественное число.

Только ли имена существительныя могутъ обозначать единственное и множественное число? Обратите вниманіе на намѣченные примѣры.

Какія различаются числа? Что показываетъ единственное число? Что показываетъ множественное число?

Данные примѣры передѣлать изъ множественнаго въ единственное число.

11. Ознакомленіе учениковъ съ родомъ именъ и глаголовъ.

Сначала учитель наводитъ учениковъ на различіе пола: мущина и женщина, купецъ и купчиха, мальчикъ и дѣвочка, портной и портниха, левъ и львица и др. Потомъ заставляетъ ихъ прибавлять къ словамъ мужскаго и женскаго пола мѣстоименія: *этотъ*, *эта* (или: *онъ*, *она*). Ученики подмѣчаютъ, что первое прилагается къ именамъ мужескаго пола, а второе къ именамъ женскаго пола. Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ—*родъ* и заставляетъ ихъ прилагать мѣстоименія: *этотъ* и *эта* къ различнымъ (какъ одушевленнымъ, такъ и неодушевленнымъ) именамъ. Ученики видятъ, что при однихъ именахъ можно поставить только мѣстоименіе *этотъ*, а при другихъ—только *эта*, и относятъ одни слова къ мужескому роду, а другія — къ женскому.

Затѣмъ учитель подбираетъ нѣсколько именъ средняго рода и заставляетъ учениковъ прибавлять къ этимъ именамъ мѣстоименія *этотъ* и *эта*. Ученики видятъ, что ни одно изъ нихъ не прилагается, а можно приложить только—*это*; кромѣ того, они подмѣчаютъ, что нельзя подвести эти слова ни къ мужескому, ни къ женскому роду. Учитель знакомитъ учениковъ съ среднимъ родомъ.

Берутся примѣры съ глаголомъ въ прошедшемъ времени; напр.: крестьянинъ *ловилъ* рыбу, крестьянка *ловила*, дитя *ловило*.

Обращая вниманіе учениковъ на измѣненіе окончаній глаголовъ вмѣстѣ съ измѣненіемъ рода существительныхъ, учитель знакомитъ ихъ съ измѣненіемъ глаголовъ по родамъ.

Такъ же можно познакомить и съ измѣненіемъ прилагательныхъ и мѣстоименій по родамъ.

(Можно вывести, изъ наблюденій надъ примѣрами, родовыя окончанія существительныхъ, прилагательныхъ и глаголовъ въ прошедшемъ времени. Это можетъ войти во 2-ой концентръ).

Такъ какъ сообщеніе орѳографическихъ правилъ должно идти параллельно съ ознакомленіемъ съ этимологическими формами, то при знакомствѣ съ родовыми окончаніями именъ прилагательныхъ можно сообщить правило о правописаніи *е* въ окончаніи множественнаго числа именъ прилагательныхъ мужескаго рода и *я*—въ окончаніи женскаго и средняго рода.

12. Ознакомленіе учениковъ съ временами глаголовъ.

«Вотъ мимо нашей школы *идетъ* крестьянинъ». Когда онъ ѣдетъ? — Теперь, въ настоящее время.

«Вчера мимо нашей школы *проѣхала* карета». Что, карета теперь ѣдетъ? Значитъ, прошло то время, когда карета ѣхала?

«Завтра я *поѣду* на охоту». Когда я поѣду? Что, это время наступило уже?

Въ первомъ примѣрѣ дѣйствіе совершается *теперь, въ настоящее время;* во второмъ примѣрѣ уже *прошло то время*, въ которое дѣйствіе совершалось (дѣйствіе совершалось въ прошедшее время), а въ третьемъ примѣрѣ дѣйствіе еще *совершится* (въ будущее время).

Теперь мы что дѣлаемъ? — Учимся. (Записывается). А вчера что дѣлали? — Учились. (Записывается). А завтра что будемъ дѣлать въ этотъ же часъ? — Будемъ учиться. (Записывается). Прочитайте, что написано, и скажите, которое слово показываетъ, что дѣйствіе совершается въ настоящее время, которое означаетъ, что дѣйствіе совершалось въ прошедшее время, и которое показываетъ, что дѣйствіе совершиться въ будущее время.

Скажите мнѣ теперь сами глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, уже прошедшее. Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ дѣйствіе, совершающееся теперь, въ настоящее время. Скажите глаголъ, чтобы онъ означалъ будущее время. (Если ученики ошибаются, говоря, напр., «я читаю», когда требуется сказать глаголъ въ прошедшемъ времени, то слѣдуетъ только навести ихъ на сознаніе своей ошибки. Можно спросить хоть такъ: А развѣ можно сказать «я вчера читаю»?)

Скажите одинъ и тотъ же глаголъ, чтобы онъ означалъ настоящее, прошедшее и будущее время.

Значитъ, въ скольких временахъ можетъ быть употребленъ глаголъ? Въ какихъ? Что показываетъ настоящее время? Что показываетъ прошедшее время? Что показываетъ будущее время?

Въ данныхъ примѣрахъ передѣлать глаголы сначала изъ настоящаго времени въ прошедшее, а потомъ въ будущее. Передѣлать въ данной статьѣ глаголы изъ прошедшаго въ будущее время. Выразить данные глаголы во всѣхъ трехъ временахъ.

Правописаніе окончанія *лъ* въ прошедшемъ времени.

(Послѣ ознакомленія съ лицами глаголовъ, ученики могутъ спрягать глаголы, т. е. измѣнять ихъ по временамъ и лицамъ въ единственномъ и множественномъ числѣ).

13. Ознакомленіе учениковъ съ именами существительными собственными и общими, или нарицательными.

Петербургъ есть названіе чего? — Города. — А Москва? — а Полтава? — а Кіевъ?

Значитъ, Петербургъ, Москва, Полтава, Кіевъ, суть названія из-

вѣстныхъ городовъ. Слово «городъ» есть *общее* названіе. Каждый городъ имѣетъ свое *собственное* имя. Петербургъ есть *собственное* имя одного города.

Не только города, но и другія предметы имѣютъ свое особое, собственное имя.

Рѣка. Подъ этимъ словомъ подразумѣвается одна только опредѣленная рѣка? — *Волга*, *Нева*, *Іордань*. Подъ каждымъ изъ этихъ названій подразумѣваются многія рѣки или только одна?

И ты, и онъ, и тотъ — ученики. *Ученикъ*, значитъ, — *общее* названіе. Но у каждаго изъ васъ есть свое *собственное* имя. Твое какое собственное имя? А твое? А твое?

Если существительное служитъ названіемъ одного только предмета, то оно называется существительнымъ *собственнымъ*. Если же оно относится къ названію многихъ однородныхъ предметовъ, то оно называется существительнымъ *общимъ*, или *нарицательнымъ*.

Скажите нѣсколько именъ существительныхъ общихъ, или нарицательныхъ! Скажите нѣсколько именъ существительныхъ собственныхъ!

Я буду произносить имена существительныя общія, а вы прибавляйте къ нимъ имена существительныя собственныя. (Рѣка, озеро, село, человѣкъ и друг.).

Я буду произносить имена существительныя собственныя, а вы прибавляйте къ нимъ соотвѣтствующія имена общія или нарицательныя. (Павелъ, Сергѣй, Кіевъ, Финскій, Нева, Европа и др.).

Замѣтьте, что имена существительныя собственныя всегда пишутся съ прописной буквы.

Александръ, Москва, Рига, Россія, Бѣлое море... Съ какихъ буквъ слѣдуетъ писать эти имена существительныя? (Сообщенное орѳографическое правило закрѣпляется диктовкой).

(Попутно съ ознакомленіемъ учениковъ съ именами существительными собственными учитель можетъ сообщить, что эти имена не употребляются во множественномъ числѣ. Петербургъ, вы сказали, есть названіе одного города (Петербургъ — одинъ). Слѣдовательно, употребляется это существительное во множественномъ числѣ? А Москва? А Кіевъ? Собственныя имена существительныя употребляются во множественномъ числѣ или нѣтъ?

14. Ознакомленіе съ измѣненіемъ окончаній по падежамъ.

Рыбка уплыла въ море. Кто уплыла? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово — рыбка? На что оканчивается слово — рыбка? Запишемъ вопросъ — *кто*? и противъ этого вопроса напишемъ слово *рыбка*. Подчеркнемъ окончаніе.

Я не поймалъ *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ же слѣдуетъ сказать? — Я не поймалъ *рыбки*. На какой вопросъ отвѣчаетъ слово — *рыбки*? — *Кого*? Запишемъ вопросъ — *кого*? и противъ него напишемъ слово — *рыбки*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ поклонился *рыбка*. Можно такъ сказать? Какъ нужно сказать? — Старикъ поклонился *рыбѣ*. На какой вопросъ отвѣчаетъ слово — *рыбѣ*? — *Кому?* Запишемъ вопросъ и противъ него напишемъ слово — *рыбѣ*. Окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ былъ доволенъ... (Кѣмъ? Какъ нужно сказать?) — *рыбкой*. Запишемъ вопросъ и слово — *рыбкой*; окончаніе подчеркнемъ.

Старикъ разговаривалъ со старухой (о комъ?).... *о рыбкѣ*. Запишемъ.

Посмотрите теперь, какъ измѣнилось слово — *рыбка*. Когда ставили вопросъ: *кого?* — какое окончаніе приняло слово *рыбка*? А когда ставили вопросъ — *кому?* — *кѣмъ?* — *о комъ?*

Выходила ли связь между словами, когда не измѣняли надлежащимъ образомъ окончанія въ словѣ — *рыбка?*

Для чего измѣняется окончаніе въ имени существительномъ?

Измѣненіе окончаній въ именахъ, для показанія отношенія ихъ (именъ) къ другимъ словамъ, называется *склоненіемъ*.

Имена склоняются по падежамъ. Учитель называетъ всѣ падежи и говоритъ, на какіе вопросы отвѣчаетъ каждый изъ нихъ.

Обративши вниманіе учениковъ на то, какіе вопросы ставятся къ предметамъ одушевленнымъ и какіе къ предметамъ неодушевленнымъ и отвлеченнымъ, учитель пишетъ на доскѣ въ порядкѣ названіе падежей и противъ нихъ соотвѣтственные имъ вопросы.

Учитель предлагаетъ ученикамъ просклонять по вопросамъ данныя имена существительныя. Ученики склоняютъ въ единственномъ и множественномъ числѣ.

Обращается вниманіе учениковъ на примѣры, въ которыхъ вмѣстѣ съ существительными склоняются имена прилагательныя, числительныя и мѣстоименія. Ученики узнаютъ, что не только существительныя, но и другія имена измѣняются по падежамъ.

Идетъ упражненіе учениковъ въ склоненіи существительныхъ вмѣстѣ съ прилагательными или числительными порядковыми.

Названіе падежей и вопросы, на которые они отвѣчаютъ, ученики заучиваютъ наизусть.

15. Ознакомленіе съ степенями сравненія прилагательныхъ.

Съ степенями сравненія именъ прилагательныхъ (качественныхъ) можно познакомить учениковъ такъ:

Показывая кусокъ бумаги бѣлаго цвѣта, учитель спрашиваетъ: какого она цвѣта? Отвѣтъ учениковъ: «бумага *бѣла*»—записывается на классной доскѣ.

Потомъ учитель показываетъ, рядомъ съ первымъ, другой кусокъ бумаги, бѣлѣе перваго.

Ученики, на вопросъ учителя, отвѣчаютъ: «эта (вторая) бумага *бѣлѣе*». Фраза записывается. Сравниваются слова: *бѣла* и *бѣлѣе* и показывается значеніе ихъ.

Учитель показываетъ, рядомъ съ первыми, третій кусокъ бумаги, бѣлѣе первыхъ двухъ. Ученики говорятъ, что эта бумага «*бѣлѣйшая*», «*самая бѣлая*».

Фраза записывается. Обращается вниманіе учениковъ на значеніе послѣдняго выраженія въ сравненіи съ предыдущими.

Сколько кусковъ бумаги сравнивалось, когда вы сказали «*бѣлѣе*»? Сколько кусковъ сравнивалось, когда вы сказали «*самая бѣлая*», «*бѣлѣйшая*»?

Подбираются еще предметы съ однородными качествами, и сравнивается степень ихъ качества. (Домъ высокъ, а церковь еще выше. Камень твердъ, желѣзо тверже, а платина—наитверже. Дерево легко, шерсть легче, а пухъ наилегче.) Ученики подмѣчаютъ, что при сравненіи качества двухъ предметовъ получается одна форма, а при сравненіи качества нѣсколькихъ предметовъ—другая.

Учитель называетъ грамматическимъ терминомъ каждую степень сравненія, а ученики, на основаніи проработки, опредѣляютъ каждую степень сравненія.

Послѣ уразумѣнія учениками значенія степеней сравненія учитель ознакамливаетъ ихъ съ правописаніемъ сравнительной и превосходной степени.

Сообщенное ученикамъ орѳографическое правило закрѣпляется диктовкой, при чемъ ученики всякій разъ, по требованію учителя, говорятъ, въ какой степени стоитъ диктуемое прилагательное и какія буквы слѣдуетъ написать на концѣ его.

Письменныя работы: данныя прилагательныя измѣнить по степенямъ сравненія;—написать примѣры съ положительной, сравнительной и превосходной степенью сравненія и друг.

16. Проработка о наклоненіяхъ глаголовъ (повелительное, изъявительное и неопредѣленное) и правописаніи окончаній повелительнаго и неопредѣленнаго наклоненій.

Можно начать съ выясненія значенія повелительнаго наклоненія, такъ какъ пониманіе его болѣе другихъ доступно ученикамъ.

а) Спрячьте все со столовъ и *сядьте* прямо! Что я вамъ велѣлъ? Гдѣ въ сказанномъ мною повелѣніи глаголы? — *Спрячьте, сядьте.*

Такъ какъ они показываютъ повелѣніе, а потому и говорятъ, что они стоятъ въ *повелительномъ наклоненіи.*

Напиши примѣръ на доскѣ! *Прочитай* написанный примѣръ! *Снимите* со стола руки! Гдѣ тутъ глаголы? Что они выражаютъ? Въ какомъ наклоненіи поставлены глаголы: *напиши, прочитай, снимите?*

Придумайте теперь сами фразу, въ которой глаголъ означалъ бы какое нибудь повелѣніе, т. е. чтобы стоялъ въ повелительномъ наклоненіи! Ученики говорятъ.

Пусти бѣдную птичку! (приказалъ отецъ своему сыну). Гдѣ тутъ глаголъ? Что онъ означаетъ? Въ какомъ онъ, значитъ, наклоненіи стоитъ?

А вы обращаетесь къ своему отцу съ просьбой: *Пусти* насъ, папаша, гулять. Тутъ слово «пусти» тоже означаетъ приказаніе? — Нѣтъ, оно означаетъ просьбу: мы такъ просимъ.

Слово «пусти» стоитъ въ повелительномъ наклоненіи. Значитъ, повелительное наклоненіе, кромѣ приказанія, что еще означаетъ?— Просьбу.

Мамаша, *купи* мнѣ книжку. *Разскажи* мнѣ урокъ! (попросилъ ученикъ своего товарища). Гдѣ тутъ глаголы? Что они выражаютъ и въ какомъ они стоятъ наклоненіи?

Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ означалъ приказаніе! Ученики говорятъ.—Скажите глаголъ въ повелительномъ наклоненіи, чтобы онъ означалъ просьбу!

Что же означаетъ повелительное наклоненіе?

Спрячь! сядь! Какое тутъ наклоненіе? А какое число? Къ одному лицу обращаюсь или ко многимъ? А лицо какое (ты спрячь!) На что оканчивается?—На ь.

Молчи! приказалъ учитель. Какое наклоненіе? Какое лицо? число? На что оканчивается?—*и*.

Уважай старшихъ! Гдѣ тутъ глаголъ? Въ какомъ наклоненіи онъ поставленъ? Какое лицо? число? На что оканчивается?—*й*.

На какія же буквы оканчивается повелительное наклоненіе во 2-мъ лицѣ единственнаго числа?—*ь*, *и*, *й*.

Замѣтьте, что если повелительное наклоненіе оканчивается на ь, то пишется мягкій знакъ. Примѣры.

Достань тетрадь! *Достань!* какое лицо и число? А какъ сказать во множественномъ числѣ?—Вы *достаньте!* Напишите на доскѣ: *достаньте*.

Идетъ образованіе и писаніе другихъ примѣровъ повелительнаго наклоненія втораго лица множественнаго числа.

Замѣтьте, что для образованія множественнаго числа втораго лица повелительнаго наклоненія прибавляется только *те* къ единственному числу того же лица и наклоненія. Мягкій знакъ, если онъ былъ въ единственномъ числѣ, удерживается и во множественномъ передъ—*те*.

Закрѣпленіе правила практическими упражненіями: диктовкой и образованіемъ множественнаго числа повелительнаго наклоненія изъ единственнаго числа того же наклоненія (писаніе).

б) Травка *зеленѣетъ*, солнышко *блеститъ*. Гдѣ тутъ глаголы? Какое время и лицо: *зеленѣетъ*, *блеститъ*. А какъ сказать въ прошедшемъ времени? Будущее того же лица? Выражаютъ ли глаголы: *зеленѣетъ*, *блеститъ*—повелѣніе?

Если глаголъ означаетъ время, лицо и число, не выражая повелѣнія, то онъ стоитъ въ *изъявительномъ* наклоненіи.

Я *собираю* грибы; мальчикъ *нарвалъ* цвѣтовъ. Гдѣ тутъ глаголы? Какого они времени?—лица?—числа? А какого наклоненія? Про-

спрягайте эти глаголы. Значитъ, по какимъ временамъ, лицамъ и числамъ можетъ измѣняться глаголъ въ изъявительномъ наклоненіи? Скажите сами примѣры, гдѣ глаголы стояли бы въ изъявительномъ наклоненіи.

в) Бѣлать, лазить, несть, говорить, купаться, стеречь.

Къ какому разряду словъ относятся эти слова?—Къ глаголу. А какое время, лицо, число, обозначаютъ эти глаголы?—Не обозначается. А выражается ли этими словами приказаніе или повелѣніе?

Если глаголъ не показываетъ ни времени, ни лица, ни числа и не выражаетъ просьбы или повелѣнія, то онъ стоитъ въ *неопредѣленномъ* наклоненіи.

Подчеркнемъ окончаніе въ нашихъ примѣрахъ. Посмотрите, на какія буквы оканчивается неопредѣленное наклоненіе. Окончанія выписываются.

Купаться, учиться—какое наклоненіе? Замѣтьте, что передъ *ся* въ неопредѣленномъ наклоненіи нужно писать ъ, если не стоитъ—*и*.

Мальчикъ *учится*. Здѣсь какое наклоненіе? Передъ *ся* тутъ нужно поставить мягкій знакъ?

Мальчикъ хочетъ *учиться*. Здѣсь—*учиться*—какое наклоненіе? Нужно поставить передъ *ся* мягкій знакъ? На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *учиться*?

Итакъ, сколько вы узнали наклоненій и какія? Что показываетъ повелительное наклоненіе? Что означаетъ изъявительное наклоненіе? Какое наклоненіе называется неопредѣленнымъ?

Устныя и письменныя упражненія могутъ быть слѣдующія: *а)* данные глаголы поставить въ изъявительномъ и повелительномъ наклоненіи; *б)* глаголы въ предложенныхъ фразахъ передѣлать изъ изъявительнаго въ повелительное наклоненіе; *в)* выписать изъ указанной статьи глаголы въ неопредѣленномъ наклоненіи и подчеркнуть окончаніе; *г)* диктантъ, въ которомъ встрѣчаются глаголы въ различныхъ наклоненіяхъ и друг.

Б.

17. Ознакомленіе съ слитнымъ предложеніемъ.

Пишутся на доскѣ примѣры: левъ питается мясомъ; тигръ питается мясомъ, волкъ питается мясомъ.

Сколько предложеній написано?—Три.—Прочитайте одно, другое и третье!

Скажите заразъ прочитанныя предложенія, не повторяя словъ: «питается мясомъ»! Левъ, тигръ и волкъ питаются мясомъ. Записывается.

Скажите подлежащія въ полученномъ предложеніи!—Левъ, тигръ и волкъ.—Сколько подлежащихъ?—Три.—Изъ скольких предложеній составилось новое предложеніе?—Изъ трехъ.—Скажите сказуе-

мое въ полученномъ предложеніи!—Питаются.—Къ скольким подлежащимъ оно относится?—Къ тремъ.

Ваня бѣгаетъ, Ваня рветъ цвѣты, Ваня ловитъ бабочекъ. Сколько предложеній? Гдѣ подлежащія и гдѣ сказуемыя?

Скажите сразу всѣ три предложенія, не повторяя слова «Ваня»!—Ваня бѣгаетъ, рветъ цвѣты и ловитъ бабочекъ.—Сколько подлежащихъ и сколько сказуемыхъ въ полученномъ предложеніи? Изъ скольких предложеній оно составилось?

Охотникъ застрѣлилъ утку; охотникъ застрѣлилъ зайца.—Разберите оба предложенія! Скажите заразъ, слитно, оба предложенія!

Спѣлое яблоко упало; красное яблоко упало.—Скажите сразу.

Ученики замѣчаютъ, что нѣсколько предложеній можно слить въ одно. Кромѣ того, они видятъ, что сливать можно только такія предложенія, которыя имѣютъ одно и тоже подлежащее и различныя сказуемыя, или одно и то-же сказуемое и различныя подлежащія, или же одну и ту-же главную часть предложенія и различныя поясннтельныя слова, отвѣчающія на одинъ и тотъ-же вопросъ.

Учитель сообщаетъ ученикамъ грамматическій терминъ—*слитное предложеніе* и наводитъ ихъ на составленіе опредѣленія слитнаго предложенія.

Упражненія: составить слитныя предложенія изъ данныхъ простыхъ предложеній;—показать, изъ какихъ простыхъ предложеній составились данныя слитныя предложенія;—данныя слитныя предложенія разложить на простыя и друг.

18. Выясненіе значенія «опредѣлительныхъ», «дополнительныхъ» и «обстоятельственныхъ» словъ въ предложеніи.

Раньше второстепенныя слова ученики называли «объяснительными словами». Болѣе обстоятельное выясненіе значенія объяснительныхъ словъ и раздѣленіе ихъ можетъ быть ведено такъ:

а) Берется хоть такое предложеніе: *карандашъ лежитъ*. Ученикъ указываетъ въ немъ подлежащее и сказуемое. Если сказать только: *карандашъ лежитъ*,—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный?—Можно.—А черный?—Можно.—А желтый?—Тоже можно.

Слѣдовательно въ предложеніи: *карандашъ лежитъ*—опредѣленно указанъ предметъ: какой карандашъ лежитъ?—Нѣтъ, неопредѣленно.

А если сказать: *черный карандашъ* лежитъ,—можно ли подумать, что этотъ карандашъ красный, желтый, бѣлый?—Нѣтъ.

Теперь, значитъ, опредѣленно сказано, какой карандашъ лежитъ?—Опредѣленно.

Какое же слово такъ опредѣляетъ въ сказанномъ примѣрѣ слово *карандашъ*, что нельзя уже подумать, что онъ или красный, или бѣлый, или желтый?—Слово—*черный*.

Такъ какъ слово *черный* опредѣляетъ карандашъ, то какъ его можно назвать?—Опредѣляющее.—Такъ оно и называется въ грамматикѣ, только окончаніе нѣсколько иное. Такія части предложенія въ грамматикѣ называется *опредѣленіями или опредѣлительными* словами. Такъ и будемъ называть такія слова въ предложеніи, которыя опредѣляютъ предметъ.

Разсматриваются еще подходящіе примѣры, сравниваются между собою, и изъ сравненія ихъ сильнѣе выясняется ученикамъ значеніе опредѣлительныхъ словъ.

Черный карандашъ лежитъ. Вы знаете, чей это карандашъ? Онъ—или мой, или твой, или его, или кого-нибудь другаго.—*Мой* черный карандашъ лежитъ. Теперь можно ли подумать, что лежащій карандашъ твой или его? Какая же часть предложенія—«мой»? Сколько въ сказанномъ предложеніи опредѣлительныхъ словъ?

Подобная проработка идетъ и дальше, пока ученики окончательно не уразумѣютъ значеніе опредѣлительныхъ словъ.

На какой вопросъ отвѣчаетъ слово *черный?*—Оно отвѣчаетъ на вопросъ *какой?* Слово «какой»?—означающее вопросъ,—записывается на доскѣ.

Затѣмъ разбираются другіе примѣры, съ цѣлью показать, что опредѣленія отвѣчаютъ не только на вопросъ *какой?*—но и на другіе вопросы. Сравниваются хоть такія предложенія: «учитель говоритъ ученику» и «учитель говоритъ *первому* (а не другому какому-нибудь) ученику». Изъ сравненія и разбора оказывается, что слово *первому* служитъ опредѣленіемъ къ слову ученику и отвѣчаетъ на вопросъ: *которому?* Вопросъ записывается на доскѣ.

Изъ разсмотрѣнія предложеній, напр.: «*десять* грушъ куплено»; «*моя* книга пропала»,—оказывается, что въ первомъ предложеніи слово «десять» (а не пять, не шесть, не три) служитъ опредѣленіемъ къ слову грушъ, а во второмъ—слово «моя» (а не другаго) опредѣляетъ слово—книга. Первое опредѣленіе отвѣчаетъ на вопросъ: *сколько?* а второе—на вопросъ: *чья?* Эти вопросы приписываются къ раньше выведеннымъ.

Такимъ образомъ ученики знакомятся съ вопросами, на которые отвѣчаютъ опредѣлительныя слова. Но очень важно, чтобы они прежде чѣмъ запомнить вопросы, на которые отвѣчаютъ опредѣлительныя слова, вполнѣ уразумѣли значеніе этихъ словъ.

Для закрѣпленія усвоеннаго свѣдѣнія объ опредѣлительныхъ словахъ предлагается ученикамъ рядъ предложеній и они указываютъ въ нихъ опредѣлительныя слова, объясняя значеніе каждаго изъ нихъ; предлагаются также примѣры безъ опредѣлительныхъ словъ, а ученики сами прибавляютъ опредѣленія къ тѣмъ или другимъ словамъ.

Для формулировки выведеннаго свѣдѣнія, могутъ быть предложены вопросы: Для чего служатъ опредѣленія? На какіе вопросы отвѣчаютъ опредѣлительныя слова?

б) Я несу. Извѣстно ли, что я несу? полна ли мысль?

Я несу *книгу*. Теперь полнѣе мысль? Къ какому слову относится слово «книгу»? на какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

Слово «книгу» дополняетъ собою сказуемое (что несу?) и называется въ грамматика *дополнительнымъ* словомъ.

«Больной не узналъ». Полна мысль? Дополните! — «Больной не узналъ *знакомыхъ*». Къ какому слову относится дополненіе «знакомыхъ» и на какой вопросъ оно отвѣчаетъ?

Подобнымъ образомъ разсматриваются примѣры съ дополненіями, отвѣчающими на всѣ вопросы. Вопросы выписываются въ порядкѣ.

Ученики замѣчаютъ, что дополнительныя слова отвѣчаютъ на вопросы всѣхъ косвенныхъ падежей.

Идутъ подходящія упражненія: *а)* ученики указываютъ въ данныхъ примѣрахъ дополненія; *б)* къ даннымъ сказуемымъ въ предложеніяхъ подбираютъ дополнительныя слова и т. п.

Формулировка правила на вопросы: Для чего служатъ дополненія въ предложеніи? На какіе вопросы отвѣчаютъ дополнительныя слова?

в) Разсматриваются примѣры съ пояснительными словами, означающими мѣсто (напр.: рыбы живутъ *въ водѣ*), время (напр.: *вчера* я отворилъ темницу) и образъ дѣйствія (напр.: *сразу* разрубилъ дерево).

Учитель поясняетъ, что объяснительное слово, относящееся къ глаголу и означающее или мѣсто, или время, или образъ дѣйствія, называется *обстоятельственнымъ* словомъ (мѣста, времени, образа дѣйствія).

Выводъ вопросовъ, на которые отвѣчаютъ обстоятельственныя слова — времени, мѣста и образа дѣйствія.

Формулировка правила и упражненія.

Ознакомившись съ значеніемъ, ролью, опредѣлительныхъ, дополнительныхъ и обстоятельственныхъ словъ, ученики, въ свое время, могутъ быть ознакомлены съ опредѣлительными, дополнительными и обстоятельственными придаточными предложеніями. Такое ознакомленіе можетъ быть ведено посредствомъ обращенія второстепенныхъ словъ (опредѣл., дополнит.,обстоят.) въ придаточныя предложенія. Такъ, учитель беретъ предложеніе, напр., съ опредѣлительнымъ словомъ, выражаетъ это опредѣлительное слово опредѣлительнымъ придаточнымъ предложеніемъ, разбираетъ это предложеніе, показываетъ его отношеніе къ части главнаго предложенія и такимъ образомъ даетъ возможность ученикамъ уразумѣть значеніе опредѣлительнаго придаточнаго предложенія.

19. Ознакомленіе учениковъ съ раздѣленіемъ именъ прилагательныхъ на качественныя, притяжательныя и относительныя.

Березы бываютъ *высоки*. *Красивыя* мѣста находятся за нашимъ городомъ. *Братнинъ* домъ стоитъ на площади. *Вчерашній* день не возвратится. *Каменныя* стѣны защищаютъ отъ пожара.

Гдѣ въ написанныхъ примѣрахъ прилагательныя? Подчеркните ихъ.

Какъ будетъ отъ перваго прилагательнаго сравнительная степень? (Съ степенями сравненія ученики уже знакомы). А превосходная степень какъ будетъ? Скажите, какъ будетъ сравнительная и превосходная степень отъ прилагательнаго втораго примѣра?

Какъ сравнительная и превосходная степени отъ прилагательнаго третьяго примѣра?—четвертаго? Ученики видятъ, что эти прилагательныя нельзя сказать въ сравнительной и превосходной степеняхъ. — Значитъ, всѣ ли прилагательныя имѣютъ степени сравненія? — Нѣтъ, не всѣ: нѣкоторыя не измѣняются по степенямъ сравненія.

Предлагаются прилагательныя, и ученики говорятъ про каждое изъ нихъ, можетъ ли оно быть употреблено въ различныхъ степеняхъ сравненія.

Прилагательныя, измѣняющіяся по степенямъ сравненія, пишутся на одной половинѣ доски, а не имѣющія степеней сравненія—на другой.

Прилагательныя, имѣющія степени сравненія, называются *качественными* прилагательными.

На какой вопросъ отвѣчаютъ всѣ прилагательныя, отнесенныя къ качественнымъ? Что они показываютъ?

Теперь обратите вниманіе, что показываютъ тѣ прилагательныя, которыя не измѣняются по степенямъ сравненія.

Братнина книга нашлась. На какой вопросъ отвѣчаетъ прилагательное «братнина»? Вмѣсто прилагательнаго «братнина» какъ иначе можно выразиться? (Брата, или: которая принадлежитъ брату). Слѣдовательно, что показываетъ прилагательное «братнина»?

Отцовскій долгъ уплаченъ. *Воронье* гнѣздо свито на высокомъ деревѣ. Въ этихъ примѣрахъ на какой вопросъ отвѣчаютъ прилагательныя и что они показываютъ?

Такъ какъ эти прилагательныя показываютъ принадлежность и отвѣчаютъ на вопросъ: чей? чья? чье? то они называются *притяжательными*.

Какія же прилагательныя называются притяжательными?

Обратите вниманіе, всѣ ли прилагательныя, не имѣющія степеней сравненія, показываютъ принадлежность?

Мое *золотое* кольцо при мнѣ. Мой *заячій* тулупъ износился. *Сегодняшній* день приноситъ много удовольствій. *Прошлогодняя* осень была дождлива.

Въ этихъ примѣрахъ гдѣ прилагательныя? Можно ли къ этимъ прилагательнымъ поставить вопросъ: чей? чья? чье? Показываютъ ли эти прилагательныя принадлежность? А что каждое изъ нихъ показываетъ?

Прилагательное «золотое» что показываетъ? — «заячій»? — «сегодняшній»? «прошлогодняя»?

Такія прилагательныя, какъ разсмотрѣнныя сейчасъ, причисляются къ *относительнымъ*. Они, подобно притяжательнымъ, не

имѣютъ степеней сравненія и отличаются отъ притяжательныхъ тѣмъ, что не показываютъ принадлежности.

Что же показываютъ прилагательныя относительныя? На какой вопросъ они отвѣчаютъ?

Данныя прилагательныя ученики подводятъ, по принадлежности, или къ качественнымъ, или къ притяжательнымъ, или къ относительнымъ. Къ даннымъ существительнымъ ученики подбираютъ подходящія прилагательныя—или качеств., или притяж., или относит..

20. Ознакомленіе учениковъ съ залогами глаголовъ.

Учитель предварительно наводитъ учениковъ на различеніе глаголовъ *переходящихъ* и *непереходящихъ*.

Пишется на доскѣ хоть такой примѣръ: мальчикъ *ударилъ* кошку. Гдѣ подлежащее въ этомъ примѣрѣ? — сказуемое? Что мальчикъ сдѣлалъ? На кого перешло его дѣйствіе? Итакъ, глаголъ «ударилъ» въ этомъ примѣрѣ показываетъ, что мальчикъ сдѣлалъ. Дѣйствіе мальчика перешло на кошку.

Сапожникъ *шьетъ* сапоги. Кто тутъ дѣйствуетъ? Есть предметъ, на который переходитъ дѣйствіе сапожника? (Есть, сапоги).

Коля *моется* (моетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого же переходитъ его дѣйствіе? Коля загрязнился и теперь моется (моетъ себя), чтобы быть чистымъ. Значитъ, тутъ Коля дѣйствуетъ, и дѣйствіе его переходитъ на него же.

Ну, а въ примѣрѣ: Человѣкъ *живетъ*—гдѣ глаголъ? Про кого здѣсь говорится «живетъ»? (Про человѣка). Есть ли тутъ предметъ, на который переходитъ дѣйствіе (состояніе), выраженное глаголомъ? — Нѣтъ.

Цвѣты *цвѣтутъ*. Про что говорится? На какой же предметъ переходитъ дѣйствіе (состояніе) сказуемаго?—Такого предмета нѣтъ.

Еще разбираются примѣры.

Значитъ, дѣйствіе, выражаемое одними глаголами, переходитъ на какой-нибудь предметъ, а дѣйствіе (или состояніе), выражаемое другими глаголами, ни на кого и ни на что не переходитъ.

Я буду говорить глаголы въ примѣрахъ, а вы говорите: переходитъ дѣйствіе на кого-нибудь или на что-нибудь, или не переходитъ.

Лиса задавила курицу. Мужикъ срубилъ дерево. Женщина чешетъ дѣвочку. Ученикъ умывается (умываетъ себя). Люди спятъ. Мѣсяцъ свѣтитъ. Дерево ростетъ медленно. Вода замерзаетъ. Полканъ съ Барбосомъ грызутся до крови. Персы разбиты Греками....

Если въ такихъ примѣрахъ, какъ два послѣдніе, ученики затрудняются сказать, переходящій глаголъ, или нѣтъ, учителю слѣдуетъ только удачными вопросами навести ихъ на правильный отвѣтъ. Такъ, въ примѣрѣ: Персы разбиты Греками,—можно поставить такіе вопросы: Кто кого разбилъ? Значитъ, на кого перешло дѣйствіе Грековъ?

Тѣ глаголы, дѣйствіе которыхъ переходитъ на кого-нибудь или на что-нибудь (хотя бы и на само дѣйствующее лицо), можно назвать *переходящими*, а глаголы, дѣйствіе или состояніе которыхъ не переходитъ на какое-нибудь лицо, — можно назвать *непереходящими* глаголами.

Какъ же можно раздѣлить всѣ глаголы?

— На переходящіе и непереходящіе.

Замѣтьте, что непереходящіе глаголы называются глаголами *средняго залога*. (Названіе пишется на доскѣ.)

Скажите примѣръ съ глаголомъ средняго залога! Какого залога глаголы въ примѣрахъ... (говорятся предложенія съ глаголами средняго залога).

Глаголы переходящіе дѣлятся (по залогамъ) такъ:

а) Кошка *поймала* мышку. Гдѣ тутъ глаголъ? Кто тутъ дѣйствуетъ? А на кого перешло дѣйствіе кошки (подлежащаго)? Значитъ, тутъ кошка дѣйствовала и дѣйствіе ея перешло на другой предметъ (мышку).

Какой вопросъ можно поставить послѣ глагола «поймала», чтобы пришлось отвѣтить словомъ «мышку»? — Кого? — А какой падежъ слово «мышку»?

Булочникъ *печетъ* булки. Кто тутъ дѣйствуетъ? На что переходитъ дѣйствіе булочника? Какой вопросъ можно поставить послѣ глагола «печетъ», чтобы отвѣтить словомъ «булки»?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ глаголы выражаютъ дѣйствіе, и *дѣйствіе это переходитъ на другой предметъ*. Послѣ такихъ глаголовъ ставится вопросъ винительнаго падежа (кого? что?), на который и отвѣчаетъ предметъ или лицо, на которое переходитъ дѣйствіе. Такіе переходящіе глаголы относятся къ *дѣйствительному залогу*. (Названіе записывается).

Какіе же глаголы относятся къ дѣйствительному залогу? Скажите примѣры съ глаголами дѣйствительнаго залога!

б) Женщина *чешется* (чешетъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? Кого же она чешетъ? Значитъ, на кого переходитъ дѣйствіе?

Мальчикъ *чистится* (чиститъ себя). Кто тутъ дѣйствуетъ? На кого переходитъ дѣйствіе?

Какъ слѣдовало бы сказать, если бы нужно было назвать предметъ, на который переходитъ дѣйствіе?—Мальчикъ чиститъ мальчика (себя, ся). Въ нашемъ примѣрѣ вмѣсто слова «мальчика» какое слово стоитъ? «Себя» — во что сократилось?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ дѣйствіе лица переходитъ на само же дѣйствующее лицо. Послѣ глаголовъ стоитъ «себя», сокращающееся въ «ся». Такіе глаголы называются глаголами *возвратнаго* залога,—потому что дѣйствіе, такъ сказать, возвращается на дѣйствователя. (Названіе — *возвратный залогъ* — записывается).

Приведите примѣры возвратныхъ залоговъ.

Какіе же залоги называются *возвратными*?

в) Петя съ Колей *дерутся*. Кто тутъ кого бьетъ?—Петя бьетъ Колю, а Коля — Петю. Сколько, значитъ, здѣсь дѣйствующихъ

лицъ? Дѣйствіе перваго на кого переходитъ? А дѣйствіе втораго? Одинаковое ли дѣйствіе они совершаютъ?

Значитъ, здѣсь дѣйствіе совершается между двумя лицами, изъ которыхъ дѣйствіе одного переходитъ на другаго, и *такое-же* дѣйствіе другаго переходитъ на перваго. Дѣйствующія лица взаимно дѣйствуютъ другъ на друга.

Такіе глаголы относятся къ *взаимному залогу*. (Записывается).

Какіе же залоги называются взаимными? Дайте примѣры взаимныхъ залоговъ.

г) Голубь *заклеванъ* ястребомъ. Воспитанникъ *наказанъ* воспитателемъ. Гдѣ подлежащія въ этихъ примѣрахъ?—Голубь,—воспитанникъ.—Гдѣ глаголы въ этихъ примѣрахъ?—Заклеванъ,—наказанъ.—Эти глаголы показываютъ дѣйствіе подлежащаго? (Наводящій вопросъ: Кто кого заклевалъ? Кто кого наказалъ?)—Значитъ, подлежащее само тутъ дѣйствуетъ или на него переходитъ дѣйствіе другаго предмета?—Въ какихъ падежахъ поставлены предметы, отъ которыхъ переходитъ дѣйствіе на подлежащее?

Въ разсмотрѣнныхъ примѣрахъ на подлежащее переходитъ дѣйствіе отъ другаго предмета (отъ объяснительнаго слова, отвѣчающаго на вопросъ: кѣмъ? чѣмъ?). Подлежащее испытываетъ (претерпѣваетъ) дѣйствіе посторонняго предмета. Такіе глаголы относятся къ *страдательному залогу*. (Записывается). Какіе залоги называются страдательными.

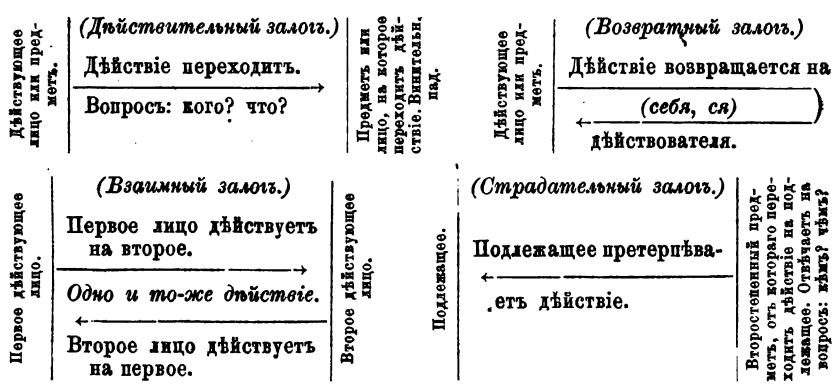
Ребенокъ *носится* своей няней. Разсказъ *изложенъ* ученикомъ. Книга *принесена* учителемъ. Солнце *закрывается* передовымъ облакомъ.—Какого залога глаголы въ приведенныхъ примѣрахъ?—Почему?

Приведите сами примѣры страдательныхъ залоговъ.

Сколько залоговъ различается въ переходящихъ глаголахъ и какіе [1])?

---

[1]) Для наглядности учитель можетъ представить графически различіе залоговъ переходящихъ:



Сколько всѣхъ залоговъ? Перечисленіе залоговъ и опредѣленіе каждаго изъ нихъ. Примѣры.

Предлагаются ученикамъ глаголы различныхъ залоговъ и они опредѣляютъ, къ какому залогу каждый глаголъ относится.

21. Ознакомленіе съ причастіемъ.

Птицы, *которыя улетаютъ* осенью на югъ, называются перелетными. Сколько въ данномъ примѣрѣ предложеній?—Два (главное и придаточное).

Два слова: «которыя улетаютъ» нельзя ли замѣнить однимъ словомъ?—Улетающія.

Прочитайте цѣлый примѣръ, замѣнивши слова: «которыя улетаютъ» словомъ *улетающія*. Птицы, *улетающія* осенью на югъ, называются перелетными.

Улетающія—какое число? Скажите въ единственномъ числѣ!

Значитъ, форма *улетающія* измѣняется по числамъ.

Улетающая птица. А голубь.... Какъ сказать?—Перо... Какъ сказать?

Значитъ, форма *улетающій, ая, ее*, измѣняется по родамъ.

На какую часть рѣчи форма *улетающій, ая, ее*—похожа? (Какая часть рѣчи измѣняется по родамъ и числамъ?)—На прилагательное.

Изъ какой части рѣчи образовалась форма, похожая на имя прилагательное?—Изъ глагола.

Имя прилагательное, произведенное отъ глагола, называется *причастіемъ*.

Образуйте причастія отъ данныхъ глаголовъ (предлагаются глаголы).

Посмотримъ, какія причастіе имѣетъ одинаковыя принадлежности съ именемъ прилагательнымъ и какія—съ глаголомъ?

Прилагательное измѣняется по родамъ. А причастіе? (Мы уже видѣли).

Прилагательное измѣняется по числамъ. А причастіе? (Тоже видѣли).

Прилагательное измѣняется по падежамъ. А причастія можно склонять? Посмотримъ.

Мальчикъ, бросающій камни. Я не видѣлъ мальчика, бросающ....(*аго*) камни. Какой падежъ—*бросающаго*?—Сдѣлали выговоръ мальчику, бросающ....(*ему*) камни. Какой падежъ?—Мы не довольны мальчикомъ, бросающ....(*имъ*) камни. Какой падежъ?—Мы говоримъ о мальчикѣ, бросающ....(*емъ*) камни. Какой падежъ?

Значитъ, измѣняется причастіе по падежамъ?—Измѣняется.

Скажите разсмотрѣнные примѣры такъ, чтобы говорилось не объ одномъ, а о многихъ мальчикахъ (просклонять причастіе во множественномъ числѣ).

Какія же общія принадлежности имѣетъ причастіе съ прилагательнымъ?

Посмотримъ, какія принадлежности причастія имѣютъ одинаковыя съ глаголами.

Чиновникъ, *служащій* теперь на почтѣ, часто болѣетъ. Чиновникъ, *служившій* въ прошломъ году на почтѣ, умеръ.

Какое время обозначаетъ причастіе въ первомъ примѣрѣ и какое—во второмъ?

Значитъ, причастія, подобно глаголамъ, имѣютъ времена.

Можно ли сказать причастіе въ будущемъ времени?

Одно только слово—*будущій*—употребляется въ будущемъ времени.

Учитель обращаетъ вниманіе учениковъ, что видъ причастія зависитъ отъ вида глагола, отъ котораго оно образовано. Совершенный видъ не имѣетъ причастія настоящаго времени.

Лисица, *которая задавила* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *которую поймали* охотники, приручилась.

Образуйте причастія!—Лисица, *задавившая* курицу, убѣжала въ лѣсъ. Лисица, *пойманная* охотниками, приручилась.

Причастіе въ первомъ примѣрѣ означаетъ дѣйствіе лисицы или страданіе ея? А во второмъ?

Причастія бываютъ—дѣйствительныя и страдательныя.

Предлагая образовать дѣйствительныя и страдательныя причастія отъ глаголовъ различныхъ залоговъ, учитель приводитъ учениковъ къ знанію, что дѣйствительное причастіе можно образовать отъ глаголовъ всѣхъ залоговъ, страдательное же причастіе образуется только отъ глаголовъ дѣйствительнаго залога.

Выводъ окончаній дѣйствительнаго и страдательнаго причастій обоихъ временъ. Окончанія выписываются на доскѣ.

Практическія упражненія: образованіе причастій изъ данныхъ глаголовъ; данныя полныя придаточныя предложенія сократить посредствомъ причастій и друг.

22. Проработка о предлогахъ.

При прохожденіи перваго концентра ученики узнали уже, для чего служатъ предлоги. Здѣсь показано, какъ можно *пополнить* свѣдѣнія учениковъ о предлогахъ.

Примѣры: Одинъ охотникъ вышелъ *изъ* лѣса, другой отправился *въ* лѣсъ. Книга брата лежитъ *на* столѣ, моя валяется *подъ* столомъ. Рыбакъ живетъ *у* рѣки. Этотъ потокъ течетъ *съ* горы. *Предъ* домомъ стоятъ деревья.

Назовите въ приведенныхъ примѣрахъ предлоги! Что они показываютъ? Что показываетъ въ первомъ предложеніи предлогъ *изъ*? Что—во второмъ—предлогъ *въ*? и т. д.

Глаголы означаютъ дѣйствіе или состояніе, прилагательныя—качества или принадлежность, а предлоги сами по себѣ означаютъ

что-нибудь? Значитъ, предлоги какія слова — знаменательныя или служебныя?

Можно предлогъ, напр., *у*, *въ*, *на*, измѣнять (склонять или спрягать)? Значитъ, предлогъ измѣняемая часть рѣчи или неизмѣняемая?

Скажите все, что знаете о предлогахъ! — Предлогомъ называется неизмѣняемая служебная часть рѣчи, показывающая различныя отношенія между предметами рѣчи.

Назовите, какіе вы знаете предлоги. Вотъ всѣ предлоги: *на*, *у*, *за*, *съ*, *къ*, *въ*... и т. д. (пишетъ на доскѣ).

Предлоги образуются отъ какихъ-нибудь другихъ словъ? (Наводящ. вопросъ: «онъ идетъ домой». *Домой* — какая часть рѣчи? Отъ какого слова это нарѣчіе образовалось? А предлоги: съ, на, въ и друг. отъ какихъ словъ образовались?) Значитъ, всѣ предлоги по образованію коренные или производные?

Изъ-за тучъ выглянуло солнышко. (Пишется на доскѣ). Какой въ этомъ предложеніи предлогъ? Изъ какихъ отдѣльныхъ предлоговъ составился предлогъ — *изъ-за*? Какъ его можно назвать? Какіе же предлоги называются сложными? Какіе предлоги въ слѣдующихъ примѣрахъ: Изъ-за лѣса виднѣются кресты церкви. Изъ школы выбѣжала толпа дѣтей. Я досталъ мячикъ изъ-подъ стула и др.

Какъ же предлоги раздѣляются по составу? Какіе называются сложными? Какіе — простыми?

У стола стоитъ стулъ. Гдѣ здѣсь предлогъ? — Упроси его. Гдѣ здѣсь предлогъ? Въ первомъ примѣрѣ какъ написанъ предлогъ — *у*? А во второмъ — отдѣльно или слитно съ другимъ словомъ? — Значитъ, предлоги употребляются (пишутся) какъ?

Разбираются еще примѣры, въ которыхъ предлоги пишутся отдѣльно или слитно.

Приведите сами примѣры, гдѣ одни и тѣже предлоги писались бы и слитно, и отдѣльно.

Выводъ правила относительно правописанія предлоговъ (когда слитно и когда отдѣльно).

У брата есть книга. Какой падежъ «у брата»? Можно ли съ предлогомъ *у* употребить слово «братъ» въ творительномъ падежѣ? — а въ дательномъ? Значитъ, послѣ предлога *у* какой ставится падежъ?

Подъ столомъ — мячикъ. Какой падежъ — «столомъ»? Можно ли послѣ предлога *подъ* поставить родительный падежъ? — а дательный?

Выводъ правила: Если предлогъ употребляется отдѣльно, то онъ управляетъ падежомъ, т. е. требуетъ, чтобы слѣдующее за нимъ слово стояло въ извѣстномъ падежѣ. Если предлогъ требуетъ падежа, то онъ пишется отдѣльно.

Сравниваются слова: разговоръ — говоръ, честный — безчестный, умный — безумный, и выводится правило относительно слитнаго употребленія предлоговъ съ именами и значенія, придаваемаго ими этимъ именамъ.

Изъ сравненія глаголовъ: ѣхать, переѣхать, отъѣхать; летѣть, пролетѣть; пѣть, запѣть, пропѣть; жить, прожить и т. под. выводятся правила, во 1-хъ, что предлоги вліяютъ на обозначеніе направленія дѣйствія; во 2-хъ, измѣняютъ видъ глаголовъ; въ 3-хъ, могутъ измѣнить залогъ; въ 4-хъ, показываютъ начало или конецъ дѣйствія.

Выведенныя свѣдѣнія, конечно, подкрѣпляются другими примѣрами.

Повторите все, что узнали о слитныхъ предлогахъ!

Затѣмъ учитель говоритъ и пишетъ на доскѣ тѣ предлоги, которые употребляются только слитно. Ученики употребляютъ эти предлоги въ примѣрахъ.

Удобно сказать: предъ мною, подъ льдомъ? А какъ легче сказать? Какая тутъ буква измѣнилась? Слѣдующее за предлогомъ слово какими буквами начинается? Выводъ правила относительно употребленія буквы *о* вмѣсто ъ на концѣ предлоговъ. Тутъ же учитель сообщаетъ правило правописанія слитныхъ предлоговъ, измѣняющихъ букву *з* на *с*.

Учитель переходитъ къ перечисленію предлоговъ, требующихъ того или другаго падежа, требующихъ двухъ и трехъ падежей. Предлоги пишутся на доскѣ, ученики списываютъ въ свои тетради. Подбирая примѣры съ предлогами, ученики уразумѣваютъ, какое значеніе имѣетъ тотъ или другой предлогъ, требующій того или иного падежа.

Повтореніе въ системѣ всего проработаннаго о предлогахъ. (Вопросы: Что называется предлогомъ? Предлоги — коренныя или производныя слова? Какіе бываютъ предлоги по составу? Какъ раздѣляются предлоги по своему употребленію? Какіе предлоги употребляются только слитно? Какіе предлоги употребляются только отдѣльно? Какіе предлоги употребляются и слитно, и отдѣльно? Когда предлоги, оканчивающіеся на ъ, измѣняютъ ъ на *о?* Предъ какими буквами слитные предлоги: *возъ*, *изъ*, *низъ*, *разъ* измѣняютъ *з* на *с*? Какое значеніе имѣютъ предлоги, употребляющіеся слитно? Какое значеніе имѣютъ предлоги, употребляющіеся отдѣльно?)

Грамматическій разборъ.

1. Грамматическій разборъ; значеніе его. — Сознательность разбора. — Различіе разбора. — Планъ или программа разбора. — 2. Роды и виды разбора. — 3. Разнообразиваніе разбора, сообразно цѣли. — Производство при разборѣ грамматическихъ формъ. — 4. Устный и письменный разборъ.

---

1. При грамматическомъ разборѣ, ученики примѣняютъ извѣстныя имъ общія грамматическія правила или законы къ даннымъ словамъ и предложеніямъ или, что то-же, данныя слова и предложенія, заключающія въ себѣ общія грамматическія правила или законы, подводятъ подъ эти правила или законы.

Грамматическій разборъ закрѣпляетъ и освѣщаетъ въ сознаніи учениковъ грамматическія свѣдѣнія и пріучаетъ ихъ пользоваться этими свѣдѣніями, т. е. примѣнять къ рѣчи. Кромѣ того, онъ служитъ лучшимъ средствомъ для умственнаго упражненія учениковъ.

Разборъ идетъ параллельно съ пріобрѣтеніемъ учениками грамматическихъ свѣдѣній. По мѣрѣ расширенія объема грамматическихъ знаній, разборъ рѣчи и словъ становится подробнѣе и подробнѣе. Каждое вновь пріобрѣтенное грамматическое свѣдѣніе примѣняется при разборѣ, вмѣстѣ съ раньше сообщенными свѣдѣніями.

Необходимо, чтобы при разборѣ ученики руководствовались смысломъ формъ и синтаксической ролью словъ, а не какими-нибудь внѣшними признаками. Для предупрежденія чисто механическаго разбора слѣдуетъ требовать отъ учениковъ объясненія, почему разбираемыя слова они подводятъ подъ тѣ или другія грамматическія категоріи или формы.

Можно разбирать рѣчь со стороны ея синтаксическаго построенія, можно разсматривать слова со стороны ихъ этимологическаго значенія и образованія и, наконецъ, можно разсматривать и цѣлую рѣчь, и отдѣльныя слова со стороны ихъ правописанія. Отсюда различается: *а)* разборъ предложеній (синтаксическій разборъ), *б)* разборъ формъ въ словахъ (этимологическій разборъ) и *в)* объясненіе правописанія данной письменной рѣчи (орѳографическій разборъ).

Такъ какъ этимологическая форма слова зависитъ часто отъ синтаксической роли, а правописаніе словъ и употребленіе знаковъ препинанія основывается на этимологіи и синтаксисѣ, то понятно, что не слѣдуетъ совершенно отдѣлять одинъ родъ разбора отъ другаго. Но, съ другой стороны, смѣшивать безъ нужды всѣ роды разбора, ведя его, такимъ образомъ, безъ всякой системы, тоже не слѣдуетъ. Зная, какія грамматическія свѣдѣнія относятся къ этимологіи, какія къ синтаксису и какія къ орѳографіи, ученикъ, дѣлая этимологическій разборъ, касается синтаксиса лишь для объясненія формъ разбираемыхъ словъ; дѣлая синтаксическій разборъ, касается этимологіи лишь при показаніи, какою формою выражается та или другая часть предложенія или связь словъ и предложеній; дѣлая орѳографическій разборъ, касается лишь настолько и тогда этимологіи и синтаксиса, когда и въ какой мѣрѣ это необходимо для объясненія правописанія.

Пріученіе учениковъ къ извѣстному порядку или системѣ при разборѣ не можетъ считаться безполезнымъ. Въ практикѣ учителя нерѣдко находятъ нужнымъ дать ученикамъ планъ или программу, по которой они могли бы дѣлать разборъ словъ или предложеній. Образецъ такой программы приведенъ ниже.

Само собою разумѣется, что программа разбора не можетъ быть одинакова на всѣхъ ступеняхъ обученія грамматикѣ. Чѣмъ шире кругъ грамматическихъ знаній учениковъ, тѣмъ программа дѣлаемаго ими разбора—подробнѣе и наоборотъ.

2. Разборъ, какъ выше сказано, дѣлится на: I—синтаксическій, II—этимологическій и III—орѳографическій.

I. Къ *синтаксическому разбору* относятся слѣдующіе виды разбора:

а) Раздѣленіе простыхъ предложеній на составныя ихъ части: предметъ рѣчи (логическое подлежащее; о комъ или о чемъ говорится) и что говорится о предметѣ рѣчи (логическое сказуемое). Напр.: «Сторожъ звонитъ.» Кто звонитъ? (Сторожъ). Что про сторожа говорится? (Онъ звонитъ).—«Ученики собираются въ классъ». О комъ говорится? Что говорится объ ученикахъ? (Собираются въ классъ). «Нашъ классъ помѣщается въ большой комнатѣ». О чемъ говорится? (О нашемъ классѣ). Что о немъ говорится? (Помѣщается въ большой комнатѣ). «Всѣ ученики класса на урокѣ пишутъ и читаютъ». Предметъ рѣчи: «Всѣ ученики класса». Про нихъ говорится, что они «ни урокѣ пишутъ и читаютъ».

б) Разборъ по вопросамъ. Задаются отъ словъ вопросы. Отвѣтомъ служатъ слова, относящіяся къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ сдѣланы вопросы. Такъ, при разборѣ, напр., предложенія: «Грифельная доска высѣчена каменьщикомъ изъ шифернаго камня» — могутъ быть поставлены такіе вопросы: что высѣчено? — (Доска). Какая доска высѣчена? (Грифельная). Кѣмъ доска высѣчена? (Каменьщикомъ). Изъ чего доска высѣчена? (Изъ камня). Изъ какого камня высѣчена доска? (Изъ шифернаго).—«Земля кормитъ человѣка». Что кормитъ человѣка? (Земля). Что о землѣ говорится? (Она кормитъ). Кого земля кормитъ? (Человѣка?)—«Ночью въ колыбель младенца мѣсяцъ лучъ свой заронилъ». О какомъ предметѣ сказано? Что сдѣлалъ мѣсяцъ? Что заронилъ мѣсяцъ? Чей лучъ онъ заронилъ? Куда свой лучъ заронилъ мѣсяцъ? Когда заронилъ мѣсяцъ свой лучъ въ колыбель младенца?

Постановка вопросовъ къ словамъ показываетъ ученикамъ отношеніе и связь словъ между собою и тѣмъ подготовляетъ ихъ къ уразумѣнію частей предложенія, согласованія и управленія словъ, а также къ различенію разрядовъ словъ и къ уразумѣнію ихъ формъ.

Съ указанной постановкой вопросовъ находится въ связи показаніе отношенія словъ. Слова, отвѣчающія на тотъ или иной вопросъ, относятся обыкновенно къ тѣмъ словамъ, отъ которыхъ поставлены къ нимъ вопросы. Такъ, въ предложеніи: «Голодная лиса залѣзла въ садъ»—«голодная» относится къ слову «лиса» (какая лиса?); «въ садъ» относится къ слову «залѣзла» (куда залѣзла?).

в) Разборъ по предложеніямъ и указаніе въ предложеніяхъ частей ихъ—главныхъ и второстепенныхъ. Сначала указываются предложенія главныя и придаточныя (если ученики знакомы уже съ составомъ сложнаго предложенія). Затѣмъ въ каждомъ предложеніи обозначаются какъ главныя, такъ и второстепенныя части. При этомъ та часть, къ которой относятся другія, обозначается прежде этихъ послѣднихъ. Такимъ образомъ, опредѣляемыя слова, напр., обозначаются раньше опредѣляющихъ, дополняемыя раньше дополняющихъ.

г) Согласованіе и управленіе словъ. Указывая слова, связанныя между собою по способу согласованія, ученики говорятъ, въ чемъ

слова согласуются, точно также, указывая на зависимость ихъ по управленію, обозначаютъ, какое управленіе.

II. *Этимологическій разборъ.* Ученикъ беретъ слово, относитъ его къ той или другой части рѣчи и указываетъ въ немъ всѣ извѣстныя ему формы или грамматическія принадлежности, при чемъ объясняетъ иногда, почему употреблена такая или иная форма; кромѣ того, указываетъ грамматическій составъ взятаго слова.

III. *Орѳографическій разборъ* распадается на:

а) Объясненіе правописанія словъ. Ученики объясняютъ, на основаніи извѣстныхъ имъ грамматическихъ правилъ, правописаніе тѣхъ словъ, которыя могутъ затруднить пишущаго.

б) Объясненіе знаковъ препинанія. Ученикъ, на основаніи знакомства съ предложеніями объясняетъ употребленіе знаковъ препинанія въ разбираемомъ отрывкѣ.

3. Нужно замѣтить, что учитель, примѣняя разборъ къ той или другой частной цѣли, можетъ уразнообразивать его. Такъ, напр., для укрѣпленія въ сознаніи учениковъ вновь сообщенныхъ грамматическихъ принадлежностей или формъ, учитель заставляетъ ихъ останавливаться при разборѣ преимущественно на этихъ принадлежностяхъ или формахъ. Послѣ проработки о залогахъ или видахъ глаголовъ учитель предлагаетъ ученикамъ указать въ данномъ отрывкѣ глаголы и отнести ихъ къ соотвѣтственному залогу или виду; послѣ проработки о наклоненіяхъ учитель предлагаетъ указать въ статьѣ глаголы, поставленные въ неопредѣленномъ, изъявительномъ, повелительномъ или сослагательномъ наклоненіи; проработавши о нарѣчіяхъ, учитель можетъ заставить учениковъ выбрать изъ данной статьи нарѣчія и объяснить значеніе и образованіе ихъ; можетъ заставить также, прочитывая статью, останавливаться на словахъ, которыя имѣютъ букву *ѣ* и объяснять, почему употреблена эта буква, и т. д. Кромѣ того, при грамматическомъ разборѣ ученики могутъ производить надъ разбираемыми словами такія или иныя грамматическія формы. Такъ, напр., ученики сокращаютъ полныя придаточныя предложенія и обратно: сокращенныя придаточныя предложенія выражаютъ въ полной формѣ; простыя предложенія обращаютъ въ сложныя, обративши какую-нибудь часть простаго предложенія въ придаточное предложеніе; подлежащее вмѣстѣ съ его опредѣленіями ставятъ въ другомъ родѣ или числѣ, сообразно съ чѣмъ измѣняютъ и цѣлое предложеніе; дѣйствительную форму залоговъ въ предложеніи обращаютъ въ страдательную и т. д.

Нѣтъ сомнѣнія, что такого рода упражненія производительны какъ для закрѣпленія грамматическихъ знаній учениковъ, такъ и для умственнаго ихъ развитія.

4. Грамматическій разборъ можетъ быть исполняемъ учениками какъ устно, такъ и письменно. При письменномъ разборѣ они, напр., могутъ графически обозначать связь и отношеніе предложеній; могутъ, переписавши отрывокъ, написать надъ каждымъ словомъ его синтаксическую роль или этимологическое значеніе; могутъ надъ

каждымъ словомъ написать вопросъ, на который оно отвѣчаетъ
Какая лиса? кто? что сдѣлала? у кого отняла сыръ?
(напр.: хитрая лисица отняла сыръ у вороны); могутъ также дѣлать этимологическій разборъ, излагая вслѣдъ за разбираемымъ словомъ всѣ замѣчаемыя формы и грамматическія принадлежности его; наконецъ, могутъ писать разборъ словъ и предложеній по рубрикамъ, при чемъ тетрадь разлиновывается на графы, вверху которыхъ пишется программа разбора: надъ первой, напр., графой пишется «разбираемое слово», надъ второй — «начало слова», надъ третьей — «разрядъ словъ» и т. д.

Составляя письменный разборъ, ученикъ въ соотвѣтственной графѣ пишетъ названіе грамматической принадлежности или формы, замѣчаемой въ разбираемомъ словѣ. Если какой-нибудь принадлежности, обозначенной въ программѣ, нѣтъ въ разбираемомъ словѣ, то въ соотвѣтственной графѣ дѣлается пропускъ.

Предлагая ученикамъ сдѣлать письменный разборъ, учитель, конечно, показываетъ образецъ, по которому они могутъ исполнить его.

Не нужно забывать, что хотя при исполненіи письменнаго разбора ученики болѣе внимательно относятся къ разбираемымъ формамъ, чѣмъ при устномъ разборѣ, однако исполненіе перваго требуетъ отъ нихъ несравненно больше времени, чѣмъ исполненіе втораго, а потому къ письменному разбору умѣстно прибѣгать лишь тогда, когда ученики располагаютъ нужнымъ для исполненія его временемъ.

Краткая программа грамматическаго разбора (*).

I. *Разборъ предложеній* (синтаксическій разборъ).

Выдѣленіе предложеній.

Предложенія: простое; слитное; сложное.

Полное, неполное. Безличное.

Предложеніе нераспространенное, распространенное.

Предложеніе утвердит., отрицат., вопросит., восклицат., повѣствовательное.

Сложное: главное; придаточное. (Вводное, вносное).

Какое придаточное: опредѣлительное, дополнительное, обстоятельственное (какое обстоятельственное предложеніе). Къ какому слову относится и на какой вопросъ отвѣчаетъ.

(*) По этой программѣ могутъ дѣлать разборъ ученики, прошедшіе намѣченный выше второй концентръ грамматики.

Придаточное предложеніе полное, — сокращенное

Разборъ предложеній (главныхъ и придаточныхъ) по частямъ ихъ: подлежащее, сказуемое; опредѣленія, дополненія, обстоятельства (какія обстоятельства). На какіе вопросы отвѣчаютъ части предложенія. Какія слова къ какимъ относятся.

Согласованіе словъ (подлежащаго съ сказуемымъ; опредѣлительныхъ словъ съ опредѣляемыми. Въ чемъ согласуются слова).

Управленіе словъ (посредственное, непосредственное. Какого падежа требуетъ управляющее слово).

Объясненіе знаковъ препинанія (въ зависимости отъ состава предложеній и отношенія ихъ).

II. *Разборъ словъ* — (этимологическій разборъ). Начало слова. Какое слово по значенію: знаменательное, служебное. Какая часть рѣчи.

Имя существительное. Какое существительное по значенію. Какой предметъ. Какое существительное по представленію. Родъ. Число. Падежъ. (Отъ чего зависитъ). Какого склоненія. Замѣчаніе относительно правописанія слова. Простое или сложное слово. Составъ слова (корень, приставка, производственныя буквы, окончаніе — падежное, числовое.)

Имя прилагательное. Какое прилагательное. Къ какому слову относится. Какое окончаніе. Родъ, число, падежъ (согласованіе съ существительнымъ). Твердое или мягкое окончаніе. Степень сравненія (въ качественныхъ). Производство слова (корень, окончаніе и т. д.).

Имя числительное. Какое числительное. Къ какому слову относится. Родъ, число, падежъ. Образованіе числительнаго и правописаніе его.

Мѣстоименіе. Какое мѣстоименіе. Какое лицо (въ личныхъ). Къ какому слову относится. Родъ. Число. Падежъ. Образованіе и правописаніе.

Глаголъ. Начало слова. Залогъ. Наклоненіе. Видъ. Время. Лицо. Число. Родъ (въ прошедшемъ времени). Спряженіе. Образованіе слова (корень, приставка, производственныя буквы, примѣта, окончаніе). Замѣчаніе относительно правописанія.

Причастіе. Какое причастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ). Время. Число. Родъ. Падежъ. Образованіе слова, причастное окончаніе. Правописаніе.

Дѣепричастіе. Отъ какого глагола. (Залогъ, видъ). Время. Образованіе слова и окончаніе.

Нарѣчіе. Какое нарѣчіе. Степень (въ качественныхъ). Производство слова. Правописаніе нарѣчія.

Предлогъ. Какой предлогъ (слитный, отдѣльный; простой, сложный). Какимъ падежомъ управляетъ.

Союзъ. Какой союзъ. Роль союза.

Междометіе. Значеніе междометія.

(Кромѣ того, въ нѣкоторыхъ случаяхъ различается удареніе).

Сочиненія, заключающія въ себѣ методическія указанія относительно преподаванія грамматики, а также примѣрную проработку нѣкоторыхъ отдѣловъ изъ элементарной грамматики:

1. «Краткое руководство къ первоначальному преподаванію русскаго языка»—Буслаева. — 2. «Опытъ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному яз.» — Тихомирова. — 3. «Родной языкъ» и «Школьное дѣло»—Бунакова. — 4. Приложеніе къ «Родн. Сл. г. III» — Ушинскаго. — 5. «Дидактич. руководство» — Семенова. — 6. «Записки по методикѣ русскаго яз.» (Отд. III). Солонины. — 7. «Предметы школьн. обученія» — Водовозова. — 8. «Методика первонач. обуч. отеч. яз.» — Тарасова. — 9. Статьи о преподаваніи грамматики въ Филологическихъ запискахъ, Филологическомъ вѣстникѣ и въ педагогич. журналахъ (С. и Шк., Р. Нач. Уч., Нар. Ш., Ж. Обр., Пед. Сб.).

Элементарныя руководства съ методической проработкой грамматическаго матеріала:

1. «Въ школѣ и дома» — Бунакова (въ концѣ кажд. отд.). — 2. «Элементарный курсъ грамматики» — Тихомирова. — «Концентрическій учебникъ грамматики» — Бунакова. — 4. «Родное слово» г. Ш» — Ушинскаго.—5. «Уроки русск. синтаксиса» — Сассъ-Тисовскаго. — 6. «Учебникъ русскаго языка по генетическому методу» — Селитренникова. — 7. «Грамматич. задачникъ»—Васильева.—8. «Опытъ граммат. задачника» —Шингарева.—9. «Практическіе уроки правописанія»—Пуцыковича.—10. «Первоначальные уроки русской грамматики» — Воскресенскаго. — 11. «Учебникъ русскаго языка» — Смирнова.—12. «Пособіе при первоначальномъ преподаваніи отечеств. языка»—Николенка и друг.

Элементарные учебники по грамматикѣ:

1. «Упрощенный элементарный курсъ русской грамматики» — Семенова.—2. «Приготовительный курсъ русскаго языка» — Михельсона. — 3. «Элементарная грамматика» — Баталина.—4. «Этимологія» — Кирпичникова и Гилярова. — 5. «Синтаксисъ» — Кирпичникова. — 6. «Курсъ русскаго языка» — Соснецкаго. — 6. «Грамматика для младшихъ классовъ» — Шелковича. — 7. «Краткій учебникъ русск. граммат.» — Поливанова.—8. «Грамматка»—Антонова. — 9. «Грамматика» — Чудинова. —10. «Элементарная грамматика»—Полеваго.—11. «Практическая русская грамматика» — Перевлѣсскаго. — 12. «Учебникъ русской грамматики» — Иванова.—13. «Грамматика» — Новаковскаго. 14. «Грамматика» — Богородицкаго. — 15. «Русская грамматика» — Классовскаго. 16. «Опытъ элементарной грамматики»—Говорова.—17. «Грамматика» Минина. — 18. «Опытъ учебника русскаго синтаксиса» — Кеневича. 19. «Русскій синтаксисъ» — Стоюнина. — 20. «Правила употребленія знаковъ препинанія» — Смирнова. — 21. «Употребленіе знаковъ препинанія» — Богданова. — 22. «Этимологія церковно-славянскаго и русск. языка» — Поливанова. — 23. «Учебникъ русск. граммат., сближенной съ церковно-славянской» — Буслаева. — «Высшій курсъ грамматики» — Стоюнина и мног. друг.

VI.

ОБУЧЕНІЕ СЛАВЯНСКОМУ ЯЗЫКУ.

1. Два вида славянскаго языка: ново-церковнославянскій и древне-славянскій.— 2. Значеніе изученія того и другаго языка.—3. Гдѣ умѣстно изучать ново-церковно-славянскій и гдѣ древне-славянскій языкъ.

1. Говоря о славянскомъ языкѣ, нужно отличать ново-церковнославянскій языкъ, на которомъ теперь печатаются церковныя книги, совершается богослуженіе,—и древне-славянскій языкъ, образцомъ котораго служатъ древне-славянскіе памятники, какъ, напр., «Сказаніе, како состави Св. Кириллъ письмена» Черноризца Храбра (X. в.), «Остромирово Евангеліе» (1057 г.), «Изборникъ Святослава» (1073 г.) и другіе древнѣйшіе памятники (до XIII ст.).

Ново-церковнославянскій языкъ, имѣя много общаго съ древне-славянскимъ языкомъ, представляетъ однако нѣкоторое отличіе отъ него, какъ въ начертаніи буквъ, такъ и въ формахъ языка. Этотъ языкъ ближе къ языку русскому, чѣмъ древній, а потому легче и читается, и понимается знающимъ русскую грамоту, чѣмъ древній. Ознакомленіе съ древне-славянскимъ языкомъ приводитъ къ пониманію и ново-церковнославянскаго языка. Кто введенъ въ пониманіе древне-славянскаго языка, тотъ понимаетъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, и книги на ново-церковнославянскомъ языкѣ.

2. Изученіе ново-церковнославянскаго языка важно для всякаго православнаго, такъ какъ это языкъ, на которомъ совершается богослуженіе, на которомъ приходится каждому православному читать молитвы и священное писаніе. Понимать языкъ церкви—необходимо, конечно, для всякаго члена ея. Если нужно для каждаго религіозное воспитаніе, то нужно и знаніе того языка, который употребляется церковью, какъ органъ для возбужденія религіозныхъ чувствъ въ своихъ членахъ и посредствомъ котораго каждый членъ церкви выражаетъ высшія (религіозныя) потребности своей духовной природы. Народъ важное значеніе грамоты и видитъ главнымъ образомъ въ томъ, что она даетъ возможность читать священное писаніе, молитвы и другія священныя книги.

Изученіе древне-славянскаго языка, сохранившаго древнѣйшія славянскія формы, важно въ томъ отношеніи, что, приводя къ пониманію ново-церковнославянскаго языка, служитъ вмѣстѣ съ тѣмъ средствомъ къ разъясненію грамматическихъ формъ современнаго русскаго языка и даетъ возможность понимать памятники древнѣйшей словесности.

3. Изъ сказаннаго о значеніи изученія того и другаго языка естественно придти къ заключенію, что ново-церковнославянскій языкъ, знаніе котораго необходимо для всѣхъ, долженъ быть изучаемъ и въ народныхъ или начальныхъ школахъ, и въ младшихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній; древнеславянскій же языкъ, знаніе котораго важно для болѣе глубокаго разумѣнія формъ русскаго языка, и для пониманія памятниковъ древней словесности, умѣстно изучать только въ тѣхъ классахъ среднеучебныхъ заведеній и вообще въ тѣхъ учебныхъ заведеніяхъ, въ которыхъ время и развитіе учениковъ даютъ возможность *осмыслять* знакомыя уже имъ грамматическія формы отечественнаго языка и въ которыхъ приходится изучать памятники древней отечественной словесности.

Скажемъ сначала о веденіи обученія новоцерковнославянскому языку, а затѣмъ объ обученіи древнеславянскому языку.

---

1. Обученіе ново-церковнославянскому языку. Обученіе церковно-славянскому чтенію. Ознакомленіе съ славянскими цифрами. — 2. Пріученіе учениковъ къ сознательности чтенія; ознакомленіе ихъ съ незнакомыми словами и славянскими формами. — 3. Подборъ матеріала для чтенія по-славянски. — 4. Чтеніе по-славянски на урокѣ Закона Божія.

---

1. При обученіи ново-церковно-славянскому языку въ начальныхъ школахъ и въ младшихъ классахъ среднеучебныхъ заведеній имѣется въ виду пріучить учениковъ читать по славянски и понимать читаемое на этомъ языкѣ. Слѣдовательно, говоря объ обученіи церковно-славянскому языку, нужно сказать, какъ слѣдуетъ обучать чтенію славянскихъ книгъ и пониманію ихъ.

Такъ какъ русская (гражданская) грамота и по начертанію буквъ, и по отсутствію надстрочныхъ знаковъ, и по своему тексту несравненно легче церковнославянской, то потому и слѣдуетъ начинать обученіе съ русской грамоты, и потомъ уже, когда ученики научатся читать по-русски, можно познакомить ихъ съ грамотой славянской.

Алфавитъ ново-церковнославянской азбуки имѣетъ много сходства съ алфавитомъ русской азбуки. Церковнославянскихъ буквъ, значительно отличающихся отъ буквъ русскихъ, очень не много *).

---

*) Вотъ всѣ церковнославянскія буквы, отличающіяся отъ русскихъ: Ѕ, Ꙁ, Ꙇ, Ѧ, Ѡ, Ꙋ, Ѳ, Ѯ (кси), Ѱ (пси), Ѻ, Ѵ, Ⱨ (н).

Можно подобрать славянскій текстъ, состоящій только изъ буквъ, похожихъ на русскія буквы. Если дать такой текстъ умѣющему читать по-русски, онъ его прочитаетъ. Навыкъ сочетать знакомыя буквы въ слова, выработанный при обученіи русской грамотѣ, поможетъ и при чтеніи славянскаго текста. Если бы въ предложенномъ для чтенія текстѣ и встрѣтились двѣ-три буквы, отличныя отъ буквъ русскихъ, то они не помѣшали бы читать предложенный текстъ. Значеніе незнакомыхъ буквъ легко могло бы быть отгадано среди массы знакомыхъ.

Изъ этого видно, что при обученіи церковнославянскому чтенію нѣтъ никакой надобности начинать съ ознакомленія съ славянской азбукой и продѣлывать всѣ тѣ упражненія въ сочетаніи буквъ въ слова, которыя умѣстны были при обученіи русской грамотѣ. Съ грамотными учениками можно приступить прямо къ чтенію по славянски. Но для этого, конечно, на первыхъ порахъ долженъ быть подбираемъ такой текстъ, который былъ бы по силамъ начинающимъ, т. е. не представлялъ бы никакихъ затрудненій ни со стороны формы незнакомыхъ буквъ и надстрочныхъ знаковъ, ни со стороны содержанія текста. Можно сначала предлагать для чтенія понятныя ученикамъ коротенькія изреченія, напечатанныя славянскимъ шрифтомъ безъ титлъ и надстрочныхъ знаковъ; потомъ можно давать читать общеупотребительныя молитвы; затѣмъ можно предлагать болѣе понятныя главы изъ Евангелія и т. д. Незнакомыя буквы, титла и вообще надстрочные знаки слѣдуетъ вводить въ читаемый учениками текстъ мало-помалу, послѣдовательно.

Встрѣчая при чтеніи незнакомыя буквы и надстрочные знаки, ученики послѣдовательно ознакамливаются съ ними. Въ случаѣ затрудненія ученика прочитать новую букву или уразумѣть значеніе надстрочнаго знака, учитель можетъ подсказать произношеніе буквы или значеніе знака. Ученикъ легко запомнитъ подсказанное, тѣмъ болѣе, что при дальнѣйшемъ чтеніи постоянно будетъ повторяться усвоенное.

Для ознакомленія учениковъ съ титлами учитель можетъ прибѣгнуть также къ слѣдующему пріему: онъ пишетъ на доскѣ или составляетъ изъ подвижныхъ буквъ слова, употребляющіяся обыкновенно съ титломъ, и заставляетъ учениковъ прочитать написанное или сложенное. Тѣ читаютъ. Затѣмъ учитель стираетъ или снимаетъ срединныя гласныя или согласныя, выносимыя обыкновенно подъ титло, и вмѣсто пропущенныхъ буквъ ставитъ надъ словами титло и, сообщивши ученикамъ, что въ славянскихъ книгахъ во многихъ словахъ пропускаются буквы и пропускъ обозначается значкомъ — титломъ, предлагаетъ ученикамъ прочитать написанныя или сложенныя на доскѣ слова съ титлами.

Для пріученія учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія по славянски, подобно тому какъ и для пріученія ихъ къ бѣглости и вѣрности чтенія по-русски, служитъ упражненіе въ чтеніи. По мѣрѣ того, какъ ученики ознакамливаются съ титлами и съ сла-

вянскими буквами, отличными отъ русскихъ, расширяется возможность упражненія въ чтеніи. Пріемы пріученія учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія по-русски, изложенные въ главѣ «Бѣглость и вѣрность чтенія», имѣютъ мѣсто и при обученіи учениковъ чтенію по-славянски. Тутъ умѣстно замѣтить, что при чтеніи по-славянски не слѣдуетъ допускать тѣхъ измѣненій звуковъ въ словахъ, которыя необходимы при чтеніи по-русски (напр. *его* вмѣсто его, *добраго* вм. добраго и т. п.).

Обучать учениковъ письму славянскимъ шрифтомъ не представляется никакой надобности. Никому никогда не приходится писать славянскими буквами. Впрочемъ, иногда учитель для запечатлѣнія въ памяти учениковъ начертанія буквы, не похожей на русскую, пишетъ ее на доскѣ и предлагаетъ имъ срисовать ее на своихъ тетрадяхъ или грифельныхъ доскахъ.

Послѣ того, какъ ученики научатся читать по-славянски, учитель можетъ ознакомить ихъ съ изображеніемъ по-славянски чиселъ. Такое ознакомленіе необходимо, такъ какъ страницы славянскихъ книгъ, а равно и числа, встрѣчающіяся въ нихъ (напр. въ мѣсяцесловахъ) обозначаются буквами. Для скорѣйшаго запоминанія учениками обозначенія чиселъ по-славянски, учитель не преминетъ показать имъ порядокъ буквъ, въ которомъ они слѣдуютъ для обозначенія единицъ, десятковъ и т. д.

2. Обученіе славянскому чтенію не должно ограничиваться только бѣглостью и вѣрностью чтенія. Необходимо попутно съ выработкой въ ученикахъ механизма чтенія пріучать ихъ понимать читаемое. Чтеніе славянскихъ книгъ безъ пониманія ихъ не имѣетъ никакого значенія. Подобно тому какъ при чтеніи по-русски ученикъ долженъ стараться уразумѣвать читаемое, давать себѣ отчетъ въ немъ, такъ точно онъ долженъ стараться уразумѣвать читаемое по-славянски.

Навыкъ соединять съ читаемымъ извѣстный смыслъ, извѣстное содержаніе, заложенный при обученіи чтенію по-русски, окажетъ, конечно, свое вліяніе и при чтеніи по-славянски.

Для приведенія учениковъ къ сознательности чтенія по-славянски учитель привлекаетъ ихъ переводить или передавать по-русски содержаніе прочитаннаго.

Нѣтъ сомнѣнія, что при чтеніи славянскаго текста ученики встрѣтятъ больше для себя непонятнаго, чѣмъ при чтеніи по-русски. Въ славянскомъ текстѣ они встрѣтятъ и слова, не употребляющіяся въ разговорной рѣчи, и формы, отличающіяся отъ формъ русскихъ. Съ тѣми и другими учитель можетъ ознакамливать ихъ при чтеніи текста. Встрѣтилось при чтеніи незнакомое слово, учитель сообщаетъ (переводитъ) значеніе его.

Для болѣе прочнаго запоминанія учениками значенія встрѣтившихся при чтеніи незнакомыхъ словъ учитель иногда пишетъ ихъ на доскѣ и предлагаетъ ученикамъ переписать ихъ въ свои тетради.

Съ славянскими формами ученики осваиваются тоже при переводѣ ихъ на русскій языкъ. Ученикъ прочиталъ: «запретиша» и перевелъ: запретили; «приступиша» — значитъ приступили и т. д. Затѣмъ смыслъ слова и сходство формы его съ встрѣчавшимися уже формами помогутъ ему опредѣлить, что означаютъ «приведоша», «читаша» и т. п. Этимъ способомъ могутъ осваиваться съ славянскими формами даже ученики, не знакомые съ русской грамматикой. Если же они знакомы уже съ русской грамматикой, то ознакомленіе ихъ съ славянскими формами можетъ совершаться проще: учитель прямо говоритъ: такая-то форма означаетъ прошедшее время, а такая — сослагательное наклоненіе и соотвѣтствуетъ такой-то русской формѣ.

Само собою разумѣется, что ознакомленіе съ славянскими формами пойдетъ успѣшнѣе, если учитель сосредоточитъ вниманіе учениковъ сначала на одной формѣ и, такимъ образомъ основательно ознакомивши ихъ съ нею, перейдетъ къ другой формѣ и т. д., а не станетъ сразу разсѣевать ихъ вниманіе на всѣхъ встрѣчающихся славянскихъ формахъ.

Послѣ практическаго ознакомленія съ славянскими формами уч ники могутъ повторить ихъ по славянской грамматикѣ.

Хорошимъ средствомъ къ пріученію учениковъ понимать славянскій текстъ можетъ считаться, кромѣ устнаго, и письменный переводъ славянскаго текста на русскій языкъ. Письменный переводъ, ознакамливая съ языкомъ подлинника, служитъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, и стилистическимъ упражненіемъ въ отечественномъ языкѣ.

3. Для упражненій учениковъ въ славянскомъ чтеніи имѣются книги для чтенія по-славянски (напр. «Первая учебн. кн. ц.-слав. яз.» — Грушевскаго; «Славянская книга для чтенія» Толстаго и др.). Здѣсь слѣдуетъ замѣтить, что по самому значенію, которое имѣетъ славянскій языкъ для православныхъ, было бы неумѣстно читать на этомъ языкѣ басенки, сказки и т. п. статьи или разсказы. Самое содержаніе статей для славянскаго чтенія должно соотвѣтствовать той важности, которую придаетъ народъ славянскому языку. Наиболѣе цѣлесообразнымъ матеріаломъ для чтенія могутъ служить главы изъ Евангелія, изъ Дѣяній апостольскихъ, Житія Святыхъ, Притчи, главы изъ Ветхаго Завѣта и т. п.

Главная цѣль обученія славянскому языку, какъ сказано выше,— пріученіе учениковъ читать и понимать священныя книги. Съ этою цѣлью нужно сообразоваться и при подборѣ матеріала для чтенія.

4. Въ заключеніе изложенія объ обученіи новоцерковнославянскому языку слѣдуетъ сказать, что упражняться въ славянскомъ чтеніи ученики могутъ не только на урокѣ русскаго языка, но также и на урокѣ Закона Божія. На урокахъ по Закону Божію часто приходится читать главы изъ книгъ Новаго или Ветхаго Завѣта. И, конечно, болѣе умѣстно читать ихъ на славянскомъ,

чѣмъ на русскомъ языкѣ. Прочитывая съ учениками главы на славянскомъ языкѣ, законоучитель тѣмъ самымъ пріучаетъ ихъ читать и понимать книги на этомъ языкѣ.

---

1. Цѣль и значеніе обученія древнеславянскому языку. — 2. Объемъ ознакомленія учениковъ среднеучебныхъ заведеній съ древнеславянскимъ языкомъ. — 3. Пріемъ ознакомленія съ древнеславянскими формами.

---

1. Обученіе древнеславянскому языку, какъ уже сказано, имѣетъ цѣлью подведеніе учениковъ къ пониманію памятниковъ древней письменности и выясненіе посредствомъ него формъ русскаго языка.

Формы отечественной рѣчи лучше всего выясняются сравненіемъ ихъ съ формами другаго языка и показаніемъ образованія ихъ изъ древнѣйшихъ формъ.

Древнеславянскій языкъ представляетъ полную возможность къ тому и другому.

Будучи языкомъ мертвымъ, онъ представляетъ опредѣленныя формы, съ которыми могутъ быть сравниваемы формы современной рѣчи. Кромѣ того, сохраняя первоначальныя формы славянскаго языка, на основаніи которыхъ образовались формы современной книжной рѣчи, древнеславянскій языкъ можетъ служить къ разъясненію современныхъ формъ русскаго языка, къ выясненію образованія словъ, къ раскрытію смысла, заключающагося въ корнѣ ихъ и къ объясненію современнаго правописанія. *)

---

*) Вотъ, для примѣра, перечень нѣкоторыхъ изъ тѣхъ формъ и особенностей языка русскаго, которыя могутъ быть разъяснены при помощи древне-славянскаго языка

1. Въ словахъ: отецъ, день, конецъ, сонъ, весь и друг. выпадаетъ *е* или *о* въ косвенныхъ падежахъ. Въ Остромировомъ Евангеліи какъ въ именительномъ, такъ и въ косвенныхъ падежахъ въ этихъ словахъ находятся глухія гласныя ъ и ъ. Въ русскомъ языкѣ въ однихъ падежахъ звуки ъ и ъ произносятся какъ *е* или *о*, а въ другихъ совершенно не произносятся.

Соотвѣтствіемъ выпадающаго звука *е* древнему глухому гласному ъ объясняется, почему выпадающій звукъ *(е)* не слѣдуетъ писать чрезъ *ъ*.

Этимъ же объясняется правописаніе и такихъ словъ, какъ, напр., ревность — отъ ревніе и друг.

Усиленіемъ глухихъ звуковъ (ъ и ь) объясняется появленіе *ы, о, и, у* и друг. при образованіи и измѣненіи глаголовъ и именъ. Съпати — сыпать — сонъ; зъвати — зывать — зовъ; бърати — набирать; жьдати — ожидать; бъдѣти — будить; къто — кого и друг.

2. При склоненіи существительныхъ: знамя, имя, темя, и друг., а также при спряженіи глаголовъ: взять, жать, клясть, распять и друг. являются вставные носовые звуки: знамени, имени, темени, возьму, жму, клену, распну. Такое наращеніе звуковъ объясняется разложеніемъ ѧ (юса) передъ гласными. Тутъ собственно нѣтъ никакого наращенія. Разложеніемъ юса доказывается, почему какъ въ этихъ, такъ и во многихъ другихъ случаяхъ, гдѣ можно объяснить появленіе носоваго звука изъ юса, слѣдуетъ писать *ен*, а не *ень, ин* или *янъ*. Папенька,

2. Объемъ, въ которомъ ученики среднеучебныхъ заведеній могутъ быть ознакамливаемы съ древне-славянскимъ языкомъ, опредѣляется какъ временемъ, которое можетъ быть удѣлено для ознакомленія съ нимъ, такъ и цѣлью, съ которою онъ преподается въ означенныхъ заведеніяхъ. Съ древне-славянскимъ языкомъ ученики ознакамливаются лишь настолько, насколько это необходимо для пониманія древне-славянскихъ памятниковъ и для выясненія формъ современной рѣчи, какъ устной, такъ и письменной. По-

---

дѣденька, маменька, Коленька и друг. Разложеніемъ же ѧ объясняется правописаніе возьму (отъ взѧти) и друг.

3. Славянскимъ языкомъ, имѣвшимъ особыя формы для звательнаго падежа, объясняется употребленіе въ русскомъ языкѣ особаго окончанія для звательнаго падежа нѣкоторыхъ существительныхъ: Боже! Іисусе!

4. Остаткомъ старины объясняется сходство родительнаго падежа множественнаго числа съ именительнымъ единственнаго въ нѣкоторыхъ именахъ мужескаго рода. Напр., пять паръ *сапогъ*, девяносто *солдатъ*, не отводить *глазъ*, десять *человѣкъ* (а не сапоговъ, солдатовъ, глазовъ, человѣковъ).

5. Древне-славянскимъ языкомъ объясняются и такія формы винительнаго падежа нѣкоторыхъ предметовъ одушевленныхъ: вышелъ *въ люди*, уѣхалъ *въ гости*, произведенъ *въ офицеры*, вышла за-мужъ, записался *въ купцы*.

6. Такія выраженія, какъ, напр., плечи, уши, очи, колѣни, — равно какъ: два сына, два солдата, два стакана, два коня и друг. объясняются остаткомъ формы двойственнаго числа, существовавшаго въ славянскомъ языкѣ и сохранившагося въ нѣкоторыхъ только выраженіяхъ языка русскаго и при числительныхъ: два, три, четыре и сложныхъ съ ними (тридцать два человѣка). Формами же двойственнаго числа объясняются и такія выраженія: двоюродный, двуногій, двумѣстный, двуличный, въ-очію и друг.

Окончаніемъ этого числа объясняется правописаніе: двѣ, обѣ и сложныхъ: двѣнадцать, двѣсти.

7. Посредствомъ древне-славянскаго языка удобно объясняется образованіе полныхъ прилагательныхъ и причастій (а также порядковыхъ числит. и прилагат. мѣстоименій) изъ краткихъ прибавленіемъ къ нимъ мѣстоименій: и, ѣ, ѥ, во всѣхъ падежахъ, числахъ и родахъ, подчиняя это соединеніе законамъ сочетанія звуковъ. Именит. — Добръ + и, по усиленіи звука ъ и сокращеніи и образовалось — добрый. — Родит. пад. — добра + ѥго, по уподобленіи — добра + аго, а по сокращеніи — добраго. — Дательн. пад. — доброу + ѥмоу, по уподобленіи — доброу — оумоу, по сокращеніи и переходѣ звука образовалось — доброму и т. д. — Женск. рода: именит. — добра + ѣ; родит. — добры + ѥ ѣ, по уподобленіи и сокращеніи — добры + ѣ, откуда образовалось русское — доброй и т. д. Такимъ образованіемъ косвенныхъ падежей именъ прилагательныхъ объясняется правописаніе ихъ. Такъ, напр., изъ образованія родительнаго падежа полныхъ прилагательныхъ мужеск. рода видно, что окончаніе этого падежа нужно писать *аго* (или яго; синя + ѥго, — синя + яго, — синяго).

8. Образованіе степеней сравненія въ русскомъ языкѣ выясняется сравненіемъ ихъ съ образованіемъ степеней сравненія въ древне-славянскомъ языкѣ.

9. Объясняется образованіе сложныхъ числительныхъ и правописаніе ихъ. Напр., одинъ + на + десять = одиннадцать; семь + десять (родит. пад. множеств. числа) = семьдесять, шесть + сотъ.

10. Образованіе русскихъ мѣстоименій, склоненіе ихъ, а равно и правописаніе объясняется посредствомъ образованія и склоненія древне-славянскихъ мѣстоименій. Напр., с + ь (и), с + его, с + ему, с + имъ и т. д. «ся», прибавляемое къ глаголамъ на концѣ (моется, чешется, дерутся) есть древній винительный падежъ возвратнаго мѣстоименія.

11. Древне-славянскимъ языкомъ объясняется образованіе формы прошедшаго времени (сидѣлъ, писалъ, читалъ), не измѣняющейся по лицамъ, но измѣняющейся,

слѣдовательное прохожденіе исторіи языка, а равно и изученіе нѣкоторыхъ филологическихъ тонкостей, встрѣчающихся въ томъ или другомъ древнемъ письменномъ памятникѣ, болѣе умѣстно не на средней, а на высшей ступени обученія.

Для ознакомленія учениковъ среднеучебныхъ заведеній съ древ-

подобно прилагательнымъ, по родамъ и числамъ. Форма эта — остатокъ древней сложной формы прошедшаго времени, состоявшей изъ причастія несклоняемаго и вспомогательнаго глагола. Читалъ есмь, читалъ еси и т. д. Вспомогательный глаголъ опущенъ и для обозначенія прошедшаго времени служитъ теперь одно только бывшее причастіе несклоняемое.

12. Древнею сложною формою сослагательнаго наклоненія (дѣлалъ быхъ, дѣлалъ бы....) объясняется значеніе частицы *бы*, употребляющейся для образованія сослагательнаго наклоненія прошедш. времени.

13. Образованіе личныхъ флексій глаголовъ въ настоящемъ и будущемъ времени изъявительнаго наклоненія. Флексіи эти образуются изъ корней личныхъ и указательныхъ мѣстоименій. Чита + ѭ, леж + ѫ; ѭ, ѫ — носовая буква (ѣи, ъи) — корень личнаго мѣстоименія перваго лица. Чита + е + *шь*, шь = ши = си — сь; сь — мѣстоименіе, указывающее на ближайшее лицо или предметъ. Чита + е + *тъ*, тъ — мѣстоименіе, указывающее на отдаленный предметъ.

Значитъ, для обозначенія лицъ въ изъявительномъ наклоненіи настоящаго и будущаго времени прибавляются къ глагольной основѣ тѣ мѣстоименія, которыя могутъ указывать лицо.

Такимъ образованіемъ личныхъ флексій объясняется и правописаніе ихъ. Такъ, напр., окончаніе втораго лица непремѣнно нужно писать—шь, потому что оно образовалось изъ ши, си; а *и* сокращается въ ь.

Въ нѣкоторыхъ глаголахъ корни мѣстоименій сохранились въ окончаніи глаголовъ безъ измѣненія по требованію русскаго произношенія. Такъ, напр.. дамъ, (даси), дастъ, дадимъ, дадите, дадятъ; (вѣмъ, вѣси), вѣсть (Богъ вѣсть)....; есмъ, (еси), есть и т. д. Такіе глаголы, какъ видно, не составляютъ уклоненія отъ общаго правила образованій флексій глаголовъ, а напротивъ, сохранили ихъ въ большей чистотѣ.

14. Флексіями повелительнаго и неопредѣленнаго наклоненія въ древне-славянскомъ языкѣ объясняются какъ наши флексіи въ этихъ наклоненіяхъ, такъ и правописаніе ихъ. Такъ, въ неопредѣленномъ наклоненіи пишется *ть*, потому что оно образовалось изъ *ти*; а *и* сокращается въ ь.

Если передъ окончаніемъ *ти* стоитъ г или к, то сочетаніе *гт*, *кт* переходитъ въ славянскомъ языкѣ въ *щ*, а въ русскомъ ч. Могти—мощи—мочь; обректи—обрещи—обречь.

Въ повелительномъ наклоненіи пишется ь потому, что эта буква произошла отъ *и*—флексіи повелительнаго наклоненія.

15. Образованіе русскихъ дѣепричастій выясняется сравненіемъ ихъ съ древне-славянскими краткими причастіями; а русскія причастія выясняются чрезъ сравненіе ихъ съ древними полными причастіями.

16. Словообразованіе основательнѣе усваивается учениками при изученіи древняго текста. Въ этомъ текстѣ яснѣе различается составъ словъ и легче выдѣляются корни.

При изученіи же древняго текста легко объясняются и многія явленія въ звуковомъ составѣ словъ. Такъ, напр., выпаденіе во множественномъ числѣ слога *ин* въ словахъ: англичанинъ, римлянинъ, крестьянинъ и друг.—легко объясняется значеніемъ этого *ин*. *Ин*—корень числительнаго *одинъ*, а потому и не имѣетъ мѣста во множественномъ числѣ.—Вмѣстѣ съ фонетикой, при изученіи древняго текста, выясняется многое и въ правописаніи словъ въ русскомъ языкѣ.

17. Многія грамматическія формы въ народныхъ произведеніяхъ, какъ, напр., удлиненныя окончанія прилагательныхъ и причастій (*въ глубокіихъ* моряхъ, *кленовоей* сошкѣ, *червленыимъ* вязомъ, *торговыимъ* улицамъ), творительный падежъ на *ы* или *и* (со мужи) и многія другія дѣлаются ясными послѣ изученія формъ древне-славянскаго языка.

неславянскимъ языкомъ можетъ служить Остромирово Евангеліе или другой древнеславянскій памятникъ.

3) Практическій пріемъ болѣе цѣлесообразенъ для ознакомленія учениковъ съ формами древнеславянскаго языка. Учитель заставляетъ учениковъ разбирать древній текстъ, останавливаетъ вниманіе ихъ на той или другой формѣ, разъясняетъ ее и такимъ образомъ ознакамливаетъ ихъ съ нею. Тутъ слѣдуетъ замѣтить, что ознакомленіе это не должно быть случайнымъ, безъ заранѣе составленнаго плана или порядка. Напротивъ, оно должно идти послѣдовательно, отъ легкаго къ болѣе трудному, и притомъ такъ, чтобы одни свѣдѣнія подготовляли учениковъ къ уразумѣнію другихъ. Для закрѣпленія выведенныхъ формъ древнеславянскаго языка можетъ служить учебникъ древнеславянской грамматики.

Ознакамливая учениковъ съ древнеславянскими формами, не нужно упускать изъ виду, что эти формы должны служить къ разъясненію формъ русскихъ. Учитель пользуется каждымъ случаемъ для разъясненія той или другой формы русскаго языка или для сравненія ея съ соотвѣтствующей формой древнеславянскаго языка.

Такъ какъ ученики ознакамливаются съ древнеславянскими формами обыкновенно уже послѣ изученія русской грамматики, то потому знакомство съ грамматическими формами русскаго языка можетъ облегчить ученикамъ подмѣчать особенности древнеславянскихъ формъ, которыя, въ свою очередь, освѣщаютъ и выясняютъ формы русскія.

Болѣе употребительныя грамматики славянскаго языка:

1) «Практическая церковно-славянская грамматика» — Водовозова. — 2) «Третій курсъ концентрическаго учебника грамматики» — Бунакова. (Здѣсь заключаются свѣдѣнія изъ славянской грамматики). — 3) «Славянская грамматика» — Колосова. — 4) «Славянская грамматика» — Перевлѣскаго. — 5) «Этимологія церковно-славянскаго языка сравнительно съ русской» — Поливанова. — 6) «Этимологія древн. ц.-славянскаго языка» — Бѣлявскаго. — 7) «Учебникъ русской грамматики, сближенной съ церковно-славянской» — Буслаева. — 8) «Грамматика церковно-слав. яз.» — Востокова. — 9) «Этимологія церковно-славянскаго языка» — Гилярова. — 10) «Начертаніе этимологіи ц.-слав. яз.» — Камкова. — 11) «Практическая славянская грамматика» — Крылова. — 12) «Этимологія и синтаксисъ ц.-слав. языка» — Невзорова.

VII.

ОБУЧЕНІЕ ПИСЬМУ (СКОРОПИСАНІЮ).

1) Цѣль обученія письму. Средство къ достиженію цѣли. — 2) Послѣдовательность при обученіи письму. Подготовительныя упражненія, направленныя къ пріученію учениковъ правильно сидѣть и держать перо при письмѣ, къ ознакомленію ихъ съ терминами, встрѣчающимися при обученіи письму, и къ развитію руки. Важнѣйшія подготовительныя упражненія. Элементы буквъ. — 3) Генетическое расположеніе буквъ при обученіи письму.—4) Объясненіе написанія буквы. — 5) Шрифтъ письма. — 6) Графическая сѣтка. — 7) Тактированіе.—8) Связность письма и простота начертанія буквъ. — 9) Необходимость постоянно писать хорошо для выработки хорошаго почерка. — 10) Возбужденіе охоты къ письму.—11) Воспитательное значеніе обученія письму. — 12) Общій ходъ уроковъ по обученію письму.

1) Обученіе письму имѣетъ цѣлью научить учениковъ писать скоро, четко и, по возможности, красиво.

Практическое значеніе умѣнія писать бѣгло, четко и красиво ясно само по себѣ, и школа не выполнила бы своей задачи, если бы не обогатила учениковъ такимъ умѣньемъ.

Обучаясь грамотѣ по звуковому способу совмѣстнаго обученію чтенію и письму, ученики, какъ видѣли, не только читаютъ, но и пишутъ изучаемыя буквы и сочетанія ихъ. Но подобно тому, какъ для пріученія учениковъ къ бѣглости и вѣрности чтенія необходимы особыя упражненія въ чтеніи, такъ точно для пріученія учениковъ къ скорому и четкому письму необходимы особыя упражненія въ письмѣ.—Здѣсь изложимъ методическія указанія, касающіяся собственно обученія письму (скорописанію).

Обученіе письму ведется не только при обученіи ученію учениковъ грамотѣ, но также и послѣ изученія ими ея, пока они не пріобрѣтутъ надлежащаго умѣнья писать бѣгло и четко.

2) Для успѣшнаго веденія обученія письму, какъ и всякому другому предмету, необходимо соблюденіе общихъ дидактическихъ требованій и прежде всего, конечно, требованія *послѣдовательности*. При удовлетвореніи этому требованію ученики мало-по-малу, постепенно, побѣждаютъ представляющіяся имъ трудности при письмѣ и такимъ образомъ вѣрнѣе и скорѣе достигаютъ цѣли — умѣнья писать четко, красиво и скоро.

Удовлетворяя требованію послѣдовательности, нужно сначала пріучить учениковъ правильно сидѣть при письмѣ, правильно держать перо или грифель, нужно познакомить ихъ съ тѣми терминами, которые приходится употреблять при обученіи письму, и пріучить руку ихъ къ исполненію необходимыхъ при письмѣ движеній. Къ этому и ведутъ такъ называемыя *подготовительныя* упражненія, при исполненіи которыхъ учитель:—Во 1-хъ, *пріучаетъ учениковъ правильно сидѣть при письмѣ.* Привычка правильно сидѣть при письмѣ важна какъ для удобства письма, такъ и преимущественно — для здоровья учениковъ. Неправильное сидѣніе при письмѣ часто ведетъ къ печальнымъ послѣдствіямъ для учащихся. Низкое, напр., наклоненіе головы содѣйствуетъ развитію близорукости; искривленное, сгорбленное сидѣніе содѣйствуетъ искривленію позвоночнаго столба; если ученики опираются грудью въ столъ, то развивается у нихъ боль въ груди.

Слѣдуетъ пріучать учениковъ сидѣть при письмѣ такъ, чтобы положеніе ихъ было свободно, удобно для письма и не вызывало никакихъ поврежденій въ организмѣ. Пишущій ученикъ долженъ сидѣть прямо, не касаясь грудью края стола, твердо упираясь ногами въ полъ или подставку, нѣсколько выдвинувъ впередъ лѣвую ногу. Перекрещивать ноги не слѣдуетъ. Обѣ руки помѣщаются на столѣ, при чемъ правая локтевою частью упирается въ доску стола, близь передняго края его, дабы вся рука легче могла двигаться при письмѣ; лѣвая рука служитъ для поддержанія корпуса и для поддержанія и передвиженія тетради или доски. Плечи не должны быть приподняты. [1]).

— Во 2-хъ, *пріучаетъ учениковъ правильно держать перо или грифель и тетрадь или доску.* Перо держится послѣдними суставами первыхъ трехъ пальцевъ: средній палецъ своею лѣвою стороной прилегаетъ къ правому боку пера; большой палецъ своей внутренней стороной прилегаетъ къ лѣвому боку пера, а указательный прикасается къ перу сверху. (При поднятіи указательнаго

---

[1]) Само собою разумѣется, что столъ и стулъ должны быть приспособлены къ правильному сидѣнію. При столѣ или стулѣ, несоразмѣрномъ съ ростомъ ученика, правильное сидѣніе при письмѣ невозможно. Для подбора стола и стула, соотвѣтствующихъ росту ученика, служитъ измѣреніе роста и длины частей тѣла ученика. Вообще говоря, вышина стула соотвѣтствуетъ росту сидящаго на немъ ученика, если ноги его, будучи согнуты въ колѣняхъ подъ прямымъ угломъ, опираются всею ступней въ полъ или подставку. Вышина стола соотвѣтствуетъ росту ученика, если онъ, сидя прямо и опустивъ вертикально согнутыя въ локтѣ руки, можетъ опираться локтями въ верхнюю доску стола, не приподнимая плеча или, что то же, если передняя часть верхней доски стола находится на одномъ уровнѣ съ его грудной ямкой (ложечкой). Разстояніе между краемъ стула и краемъ стола по горизонтальной плоскости (дистанція) должно быть по возможности меньше, даже, равняться нулю или имѣть небольшую отрицательную величину (край стола заходитъ за край стула).—Доска стола должна быть нѣсколько наклонена къ ученику, такъ какъ при такомъ наклоненіи уменьшается необходимость ему нагибаться. Наклоненный край стола долженъ быть округленъ и не имѣть планки, мѣшающей обыкновенно при письмѣ.

пальца перо не должно вываливаться). Безыменный палецъ нѣсколько пригибается внутрь, чтобы не мѣшалъ при письмѣ. Мизинецъ своею ногтевою частью служитъ для опоры руки, для чего онъ долженъ быть нѣсколько выпрямленъ. Кисть руки не должна лежать на тетради, чтобы вся рука могла свободно ходить около локтеваго сочлененія.

Перо выступаетъ на полвершка или немного болѣе изъ-за указательнаго пальца. Наклонъ пера къ плоскости тетради равняется приблизительно 45°. Перо касается перваго сустава указательнаго пальца.

При письмѣ слишкомъ сжимать перо не слѣдуетъ, такъ какъ отъ этого пальцы не могутъ имѣть надлежащей свободы въ движеніяхъ и скоро утомляются.

Тетрадь или доску слѣдуетъ держать въ косвенномъ положеніи, съ отклоненіемъ влѣво.

По мѣрѣ того, какъ пишутся строки, тетрадь передвигается вверхъ, но наклонъ ея не измѣняется.

Какъ положеніе корпуса, такъ и держаніе пера и тетради полезнѣе всего показать ученикамъ наглядно, собственнымъ примѣромъ. Одинъ разсказъ, безъ нагляднаго образца, для учениковъ не вразумителенъ. Ученики видятъ, какъ учитель сидитъ и держитъ перо и сами стараются также сидѣть и держать перо.

Такъ какъ у дѣтей навыкъ образуется очень скоро, то съ самаго начала слѣдуетъ обратить особенное вниманіе на предупрежденіе образованія навыка неправильно сидѣть или неправильно держать перо. Несравненно цѣлесообразнѣе на первыхъ же порахъ заложить въ дѣтяхъ хорошій навыкъ, чѣмъ допустить образованіе въ нихъ нехорошаго навыка и потомъ искоренять его.

— Въ 3-хъ, *знакомитъ учениковъ съ терминами, которые употребляются при обученіи письму*, какъ, напр., съ названіями линій: горизонтальная (лежневая), наклонная линія, вертикальная (отвѣсная), основная или главная линія, волосная, овалъ и т. п.;— съ названіями частей руки, участвующихъ при письмѣ: кисть, большой палецъ, указательный, мизинецъ и пр.

— Въ 4-хъ, *развиваетъ руку учениковъ и пріучаетъ ихъ къ глазомѣру на столько, что они могутъ приступить къ писанію буквъ.*

Къ подготовительнымъ упражненіямъ относятся, кромѣ рисованія прямыми и кривыми линіями очерковъ предметовъ, о которомъ сказано въ главѣ «Обученіе грамотѣ», еще и слѣдующія упражненія, послѣдовательно исполняемыя учениками: *а*) ученики упражняются въ проведеніи горизонтальныхъ линій, сначала отъ лѣвой руки къ правой, потомъ отъ правой къ лѣвой, а затѣмъ, не отнимая пера отъ бумаги, отъ лѣвой руки къ правой и обратно; *б*) упражняются въ проведеніи вертикальныхъ и наклонныхъ линій; *в*) упражняются въ писаніи элипсисовъ, малыхъ и большихъ, съ лѣвой стороны къ правой и обратно; *г*) упражняются въ писаніи оваловъ (ноликовъ) и полуоваловъ, съ правой стороны къ лѣвой и обратно.

При писаніи большихъ горизонтальныхъ линій локоть остается неподвижнымъ, а мизинецъ скользитъ по бумагѣ. При выполненіи остальныхъ изъ означенныхъ упражненій, кромѣ большихъ элипсисовъ, мизинецъ остается неподвижнымъ, а упражненіе выполняется движеніемъ трехъ пальцевъ, держащихъ перо. При писаніи большихъ элипсисовъ передвигается, послѣ сгибанія и разгибанія пальцевъ, и вся рука.

Означенныя упражненія могутъ соединяться между собою. Такъ, напр., по требованію учителя, ученики пишутъ вертикальныя или наклонныя линіи и отъ конца ихъ отводятъ горизонтальныя; пишутъ наклонныя и рядомъ съ ними овалы и т. п.

Послѣ намѣченныхъ упражненій ученики приступаютъ къ писанію элементовъ буквъ, а затѣмъ и самихъ буквъ, при чемъ, впрочемъ, могутъ продолжать и упражненія въ развитіи руки, кисти, пальцевъ и глазомѣра.

Элементы буквъ русскаго алфавита слѣдующіе: прямая наклонная линія, имѣющая на всемъ протяженіи одинаковую толщину — ; прямая съ закругленіемъ снизу— ; прямая съ закругленіемъ сверху — ; линія съ закругленіемъ сверху и снизу (изгибистая) — ; овалъ — ; полуовалъ лѣвый — ; полуовалъ правый — ; волосная ; волнистыя линіи — плоская и глубокая — , пламевидная линія — . Послѣдніе два элемента входятъ преимущественно въ составѣ прописныхъ буквъ.

Писаніе элементовъ буквъ идетъ въ послѣдовательной ихъ трудности для письма, переходя отъ болѣе легкихъ къ труднѣйшимъ.

3. Буквы алфавита представляютъ не одинаковую трудность для письма: однѣ буквы болѣе просты по начертанію и легки для письма, другія же сложнѣе по составу и представляютъ болѣе трудности при письмѣ; кромѣ того, нѣкоторыя буквы могутъ быть произведены изъ другихъ чрезъ прибавленіе къ нимъ тѣхъ или другихъ чертъ

(о-а, і-и-ц-ш-щ).

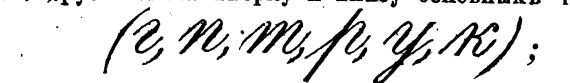
Отсюда ясно, что по требованію *послѣдовательности* необходимо упражнять учениковъ въ писаніи буквъ не въ алфавитномъ порядкѣ, а въ томъ порядкѣ, въ какомъ онѣ идутъ по трудности для письма, и въ какомъ онѣ очевидно могутъ быть произведены одна изъ другой.

Такому требованію удовлетворяетъ такъ называемое *генетическое* расположеніе буквъ.

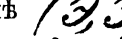
По этому расположенію ученики упражняются сначала въ писаніи строчныхъ буквъ, состоящихъ изъ прямыхъ внизу закругленныхъ основныхъ чертъ

(і, и, ш, ц щ, л, м, н, б, п),

потомъ пишутъ буквы, состоящія изъ прямыхъ, закругленныхъ вверху и закругленныхъ вверху и внизу основныхъ чертъ



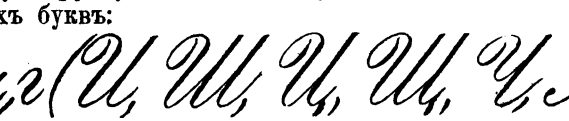
затѣмъ переходятъ къ упражненію въ писаніи буквъ, основную черту которыхъ составляютъ овалъ или полуовалъ съ нажимомъ: *а*) на лѣвой сторонѣ

б) на правой сторонѣ  , *в*) съ нажимомъ на обѣихъ сторонахъ .

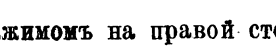
Послѣ упражненія въ писаніи строчныхъ буквъ, ученики переходятъ къ писанію прописныхъ буквъ, какъ болѣе трудныхъ.

Прописныя буквы располагаются по своимъ основнымъ чертамъ тоже въ *генетическомъ* порядкѣ и представляютъ слѣдующія четыре группы:

Первую группу составляютъ буквы, имѣющія основныя черты строчныхъ буквъ:

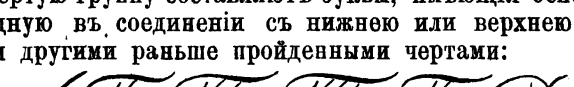


Вторую группу составляютъ буквы, въ которыхъ преобладаетъ овалъ или полуовалъ съ нажимомъ: *а*) на лѣвой сторонѣ

б) съ нажимомъ на правой сторонѣ ; *в*) съ нажимомъ на лѣвой и на правой сторонѣ  .

Третью группу составляютъ буквы, основная черта которыхъ пламевидная линія въ соединеніи съ другими, раньше пройденными чертами:

Четвертую группу составляютъ буквы, имѣющія основную черту пламевидную въ соединеніи съ нижнею или верхнею волнистою линіею и другими раньше пройденными чертами:



Цифры имѣютъ своими основными чертами или прямыя, или овалы и полуовалы, а потому ученики упражняются въ писаніи ихъ вмѣстѣ съ соотвѣтствующими группами строчныхъ буквъ. Слѣдующій генетическій порядокъ представляютъ цифры: *а*) основная линія прямая — 1, 4, 7, *б*) основная линія изгибистая — 8, *в*) основная черта овалъ или полуовалъ — съ нажимомъ на лѣвой сторонѣ — 0, 6; съ нажимомъ на правой сторонѣ — 2, 3, 5, 9.

Писанію каждой группы какъ строчныхъ, такъ и прописныхъ буквъ предшествуетъ упражненіе въ писаніи основнаго элемента этой группы. Каждая изучаемая буква пишется учениками сначала отдѣльно, а потомъ въ связи съ другими буквами въ словахъ и предложеніяхъ, составленныхъ изъ пройденныхъ уже буквъ. Вообще писаніе словъ и предложеній, представляя ученикамъ извѣстное содержаніе, болѣе интересно для нихъ, а потому и возбуждаетъ большую охоту къ письму, чѣмъ писаніе однѣхъ буквъ.

Къ упражненію въ писаніи слѣдующей буквы нужно переходить не ранѣе, какъ послѣ пріобрѣтенія учениками въ извѣстной мѣрѣ навыка писать передъ тѣмъ объясненную букву.

4. Упражненію въ писаніи новой буквы предшествуетъ объясненіе учителемъ написанія ея. Онъ пишетъ ее на классной доскѣ, разлагаетъ ее на составныя части, показываетъ отношеніе частей между собою, слагаетъ эти части для образованія буквы, показываетъ, какъ изъ извѣстной уже ученикамъ буквы образуется, посредствомъ присоединенія особыхъ чертъ или линій, вновь изучаемая буква, — выясняетъ, чѣмъ слѣдуетъ начинать писаніе новой буквы, чѣмъ оканчивать, гдѣ дѣлать нажимъ, какъ вписывать ее между линіями графической сѣтки или въ сколькихъ клѣточкахъ слѣдуетъ писать ее, какъ соединять данную букву съ другими буквами и т. п.

Такое подробное объясненіе состава буквы и написанія ея полезно какъ потому, что сильнѣе запечатлѣваетъ въ памяти учениковъ форму новой буквы, такъ и потому, что ставитъ ихъ въ возможность проявлять въ извѣстной мѣрѣ самодѣятельность при письмѣ и самый процессъ писанія дѣлается для нихъ до нѣкоторой степени сознательнымъ.

5) Сначала ученики упражняются въ писаніи болѣе крупнымъ шрифтомъ (но не очень крупнымъ: писать слишкомъ большія буквы ученикамъ затруднительно); потомъ, когда они пріучатся отчетливо выполнять формы буквъ и разовьютъ пальцы, переходятъ къ письму среднимъ шрифтомъ и затѣмъ уже упражняются въ писаніи обыкновеннымъ скорописнымъ шрифтомъ.

Не слѣдуетъ заставлять учениковъ писать мелко, прежде чѣмъ они не разовьютъ достаточно руку на болѣе крупномъ шрифтѣ.

Преждевременнымъ мелкимъ шрифтомъ можно испортить почеркъ учениковъ.

6) Для пріученія учениковъ соблюдать при письмѣ одинаковую величину буквъ, однообразный наклонъ и равномѣрную разстановку ихъ, употребляется графическая сѣтка, состоящая изъ *а*) горизонтальныхъ линій для строчныхъ буквъ и *б*) наклонныхъ линій [1]). Наклонныя линіи показываютъ ученикамъ наклоненіе основныхъ линій буквъ, помогаютъ проводить основныя черты прямыми (такъ, основныя линіи буквъ, состоящихъ изъ прямыхъ съ закругленіемъ, могутъ соприкасаться съ наклонными линіями сѣтки; полуовалы могутъ прикасаться наружной или выпуклой стороной къ наклонной линіи сѣтки; овалы вписываются въ клѣтку, при чемъ боковыя стороны ихъ касаются наклонныхъ и т. д.), также могутъ показывать разстояніе одной буквы отъ другой. Чтобы служить указателемъ ширины буквъ и разстоянія одной буквы отъ другой, наклонныя линіи должны находиться въ опредѣленномъ разстояніи одна отъ другой, обыкновенно на половину или немного болѣе половины разстоянія между линіями, указывающими вышину строчныхъ буквъ.

Ученики употребляютъ тетради или съ готовыми уже сѣтками, или же линуютъ сами. Въ послѣднемъ случаѣ учитель, конечно, долженъ научить учениковъ линовать. Онъ показываетъ, насколько горизонтальныя линіи должны отстоять одна отъ другой и какъ великъ долженъ быть наклонъ линій наклонныхъ [2]). Для того, чтобы ученики правильно вписывали буквы и слова въ графическую сѣтку, учитель пишетъ ихъ на классной доскѣ, разлинованной сѣткой.

Служа облегчающимъ средствомъ къ правильному писанію буквъ и къ соблюденію надлежащаго ихъ наклона, графическая сѣтка, по мѣрѣ того, какъ ученики пріучаются писать буквы и надлежащимъ образомъ соединять ихъ, отбрасывается. Но при этомъ должна быть соблюдаема постепенность. Сначала наклонныя дѣлаются рѣже, для обозначенія только наклона; затѣмъ онѣ совершенно отбрасываются и оставляются только строчныя, разстояніе которыхъ дѣлается меньше; послѣ этого выпускаются и строчныя линіи, сначала одна, а потомъ и другая, и ученики переходятъ къ скорописному письму по обыкновенному транспаранту

---

[1]) Проводятся иногда также горизонтальныя линіи, обозначающія величину буквъ, выходящихъ за строку.

[2]) Наклонъ линій бываетъ отъ 45° — 50°. Для опредѣленія наклона въ 45°, отъ верхняго лѣваго угла страницы откладываются по сторонамъ равныя части, концы которыхъ соединяются прямою линіею, которая и будетъ требуемою наклонною. Для опредѣленія наклонной градусовъ въ 50 на лѣвомъ краѣ откладываются, начиная отъ верхняго лѣваго угла, четыре какія-нибудь части, затѣмъ три такія же части откладываются, начиная отъ того же угла, на верхнемъ краѣ. Крайнія точки дѣленія соединяются линіей. Параллельно ей проводятся другія линіи въ надлежащемъ разстояніи одна отъ другой.

Приготовлять графическія сѣтки можно или посредствомъ графильной рамки, или же съ помощью линейки, у которой боковыя стороны равны (четырехгранной).

или безъ него. Нѣкоторые учителя начинаютъ обученіе письму прямо по транспаранту, разлинованному сѣткой; нѣкоторые же, какъ, напр., Верре, не допускаютъ и транспаранта. Съ послѣднимъ трудно, конечно, согласиться.

7) Для развитія свободнаго и равномѣрнаго размаха кисти руки и пальцевъ, для предупрежденія навыка рисовать буквы, а не писать ихъ, для постепеннаго ускоренія письма и для поддержанія одинаковаго участія въ работѣ во всѣхъ ученикахъ класса служитъ тактированіе. Ученики по такту пишутъ какъ предварительныя упражненія и элементы буквъ, такъ и самыя буквы и слова.

Тактъ считается по нажиму пера [1]). Такимъ образомъ, всякая черта, требующая нажима пера, пишется по особому такту. Волосныя и соединительныя черты пишутся за одинъ тактъ вмѣстѣ съ основными линіями.

Подготовительныя упражненія и элементы буквъ пишутся въ одинъ тактъ (разъ! разъ.... [2]). Въ одинъ тактъ пишутся и слѣдующія буквы и цифры: *г, ѳ, ѵ, 1, 0.*

Въ два такта (разъ, два! разъ, два!...) пишутся буквы:

а, б, в, д, з, и, л, о, п, р, с, у, х, ч, ъ;

А, Л, О, С, 4, 6, 8, 7.

Въ три такта (разъ, два, три! разъ, два...):

м, н, т, ф, ц, ш, ъ, ы, э, я, ѳ, 2, 3, 5, 9,

Г, Д, Е, І, И, М, Х, Ч,

Я, Ѳ.

Въ четыре такта (*разъ, два, три, четыре! разъ, два...*):

Щ, Ъ, Б, Ж, Ѫ.

---

[1]) Нажима требуетъ, почти всегда, движеніе пера внизъ.

[2]) Можно считать и такъ: разъ! два! три! четыре!... до шести или десяти. Подъ каждый тактъ пишется особая черта (элементъ съ нажимомъ).

[3]) Одна и та же буква, смотря по своему написанію, можетъ считаться за большее или меньшее число разъ: *ꙁ*=2; *з*=3; *ѯ*=2; *х*=4; *г*=1; *г*=2.— и т. д. При начальномъ обученіи лучше придерживаться однообразнаго написанія.

П, Р, У, Ф, И, Ш, Ъ, Э.

Въ пять тактовъ (*разъ, два, три, четыре, пять! разъ...*):

В, К, Т, Щ, Н.

Тактируетъ въ началѣ учитель, а потомъ могутъ тактировать и сами ученики, по-одиночкѣ или хоромъ.

Тактъ нужно сообразовать съ способностью учениковъ писать. Въ началѣ тактъ ведется медленно, затѣмъ, по мѣрѣ того, какъ ученики пріобрѣтаютъ навыкъ писать скорѣе, и тактъ послѣдовательно ускоряется. Не слѣдуетъ вообще, прежде чѣмъ ученики не навыкнутъ къ письму и не пріобрѣтутъ необходимой твердости руки, заставлять ихъ писать скоро. Скорость пріобрѣтается сама собою, вслѣдствіе упражненій. Преждевременною скоростью письма можно только испортить почеркъ.

Во время письма по такту учитель слѣдитъ, чтобы ученики писали то, что тактируется. Онъ иногда прекращаетъ вдругъ тактъ и осматриваетъ, всѣ ли ученики остановились на томъ, на чемъ остановился тактъ.

Для письма подъ тактъ у всѣхъ учениковъ тетрадь, конечно, должна быть разлинована одинаково; иначе, если однимъ приходится писать мелкія буквы, а другимъ крупныя, одинъ и тотъ же тактъ не можетъ быть пригоденъ для всѣхъ.

Точно такъ же одинъ и тотъ же тактъ не можетъ быть пригоденъ для всѣхъ учениковъ класса и въ томъ случаѣ, если одни ученики могутъ писать довольно скоро, другіе же не привыкли еще къ скорому письму.

Письмо подъ тактъ обыкновенно чередуется съ письмомъ безъ тактированія. Новая буква обыкновенно пишется учениками раза два-три безъ тактированія, чтобы они нѣсколько освоились съ начертаніемъ ея. Тактъ въ этомъ случаѣ только стѣснялъ бы учениковъ.

Постоянное письмо подъ тактъ надоѣдаетъ ученикамъ и механизируетъ ихъ дѣятельность. Будучи хорошимъ средствомъ для развитія легкаго и твердаго почерка, для поддержанія дисциплины и возбужденія всѣхъ учениковъ къ участію въ работѣ, тактъ, если постоянно къ нему прибѣгаютъ, можетъ потерять свое значеніе: вмѣсто дисциплинированія и возбужденія вниманія, онъ приноситъ скуку и утомленіе и подавляетъ самодѣятельность учениковъ.

8. Важнымъ условіемъ для легкости и скорости письма служитъ непрерывное, связное писаніе буквъ, входящихъ въ составъ словъ. Учитель бдительно долженъ слѣдить, чтобы ученики пріучались писать связно, не дѣлая перерывовъ между буквами одного и того же слова. Пишутъ ли ученики по такту или безъ такта, они не должны отнимать перо, пока не напишется цѣлое

слово; они не должны также дѣлать ненужныя остановки между написаніемъ одной и другой буквы слова. Перо при писаніи должно равномѣрно и безостановочно ходить по бумагѣ.

Не менѣе важнымъ условіемъ для скорости и даже красоты письма составляетъ *простота*, при правильности, *начертанія буквъ*; а потому учитель не долженъ допускать писанія учениками лишнихъ прибавокъ или украшеній къ буквамъ. Не кудреватость и вычурность, а простота и естественность буквъ составляютъ достоинства ученическаго письма.

9) Навыкъ писать четко и красиво вырабатывается только при *постоянномъ писаніи* по возможности красиво и четко. Если ученикъ одно пишетъ четко, красиво, а другое такъ, что при сравненіи трудно и повѣрить, что первое и второе написано однимъ и тѣмъ же ученикомъ, то трудно ожидать хорошихъ результатовъ отъ обученія письму. Не только на тетради по чистописанію, но также и на тетрадяхъ по другимъ предметамъ ученики должны стараться писать одинаково четко, хорошо. Этого должны требовать учителя всѣхъ учебныхъ предметовъ. Разрушать однимъ то, что созидаютъ другіе, не цѣлесообразно въ дѣлѣ обученія, гдѣ должна господствовать полная гармонія.

Разсчитывая на содѣйствіе другихъ учителей въ дѣлѣ выработки въ ученикахъ хорошаго почерка, учитель скорописанія, съ своей стороны, не долженъ пренебрегать цѣлями, преслѣдуемыми учителями другихъ предметовъ. Такъ, напр., онъ поступилъ бы крайне не основательно, если бы допустилъ учениковъ дѣлать въ тетрадяхъ для письма грамматическія ошибки. Напротивъ, онъ долженъ содѣйствовать, насколько это отъ него зависитъ, выработкѣ въ ученикахъ навыка писать орѳографически — правильно.

10) Кромѣ всего выше-изложеннаго, на успѣшность обученія письму имѣетъ также вліяніе возбужденіе и поддержаніе въ ученикахъ охоты къ занятію письмомъ. Охота въ ученикахъ къ письму возбуждается и поддерживается посильностью предлагаемой работы, сознаніемъ учениками своего успѣха, увѣренностью ихъ въ возможности выполнить хорошо предлагаемую работу и дѣятельностью учителя, направленною къ возбужденію и поддержанію охоты къ дѣлу.

Всѣ эти условія возбужденія въ ученикахъ охоты къ письму слѣдуетъ имѣть въ виду при обученіи ему.

11) Въ заключеніе слѣдуетъ сказать, что обученіе письму, какъ и всякое другое обученіе, должно оказывать воспитательное вліяніе на учениковъ. Оно должно пріучать ихъ къ аккуратности, чистотѣ и порядку, должно содѣйствовать развитію въ нихъ вкуса, привычки къ самодѣятельности, къ труду и т. п.

12) Изложивши общія замѣчанія относительно обученія письму, намѣтимъ въ общихъ чертахъ ходъ урока.

Урокъ по обученію письму вообще состоитъ изъ *а*) бесѣды учителя съ учениками, имѣющей цѣлью объяснить имъ, какъ слѣдуетъ писать ту или другую букву или слово, *б*) писанія учениками

безъ такта и при помощи такта и *в*) осматриванія учителемъ тетрадей и указанія на неправильности, сдѣланныя учениками при письмѣ.

Учитель до урока или въ началѣ урока пишетъ на разлиованной классной доскѣ фразу, слово или буквы, въ писаніи которыхъ предположено упражнять учениковъ.

Во время писанія учителемъ на доскѣ, ученики, — если не представляется имъ надобности слѣдить, какъ пишетъ учитель,— или линуютъ свои тетради, или пишутъ пройденное уже упражненіе, или исполняютъ другую какую-нибудь подходящую роботу, по указанію учителя.

Окончивъ письмо на доскѣ, учитель приглашаетъ учениковъ обратить вниманіе, *что* на доскѣ написано, *какъ* написано и *какъ* слѣдуетъ писать въ тетрадяхъ. Если ученики пишутъ съ прописей, то учитель такимъ же образомъ обращаетъ вниманіе на написанное въ нихъ. Само собою разумѣется, что бесѣда со всѣмъ классомъ относительно написаннаго въ прописяхъ можетъ быть только въ томъ случаѣ, если у всѣхъ учениковъ прописи одинаковы. Въ противномъ случаѣ классная работа не мыслима.

Окончивъ бесѣду, учитель предлагаетъ ученикамъ взять тетрадь, перо, сѣсть, какъ слѣдуетъ сидѣть при письмѣ, и начать писать.

Ученики пишутъ по такту или безъ такта.

Во время письма учениками учитель проходитъ между скамейками и осматриваетъ, правильно ли ученики сидятъ, правильно ли держатъ перо, сообразуются ли при письмѣ съ тактомъ, правильно ли пишутъ и т. п.

При единичныхъ и незначительныхъ уклоненіяхъ отъ правилъ письма, учитель тутъ же дѣлаетъ краткія замѣчанія, но такъ, чтобы не мѣшать письму другихъ. Болѣе крупныя уклоненія отъ правилъ, и въ особенности такія, которыя попадаются у многихъ учениковъ класса, составляютъ предметъ бесѣды учителя со всѣми учениками. Учитель объясняетъ имъ, въ чемъ заключается неправильность ихъ письма и какъ слѣдуетъ писать.

Послѣ объясненія, ученики пишутъ то-же самое второй разъ.

Вообще слѣдуетъ заставлять учениковъ писать одно и то же упражненіе до тѣхъ поръ, пока они не будутъ писать его болѣе или менѣе удовлетворительно. Но для того, чтобы такое повтореніе не наскучило ученикамъ, учитель уразнообразиваетъ занятія, вводя повторяемое упражненія въ разнообразныя комбинаціи съ пройденными уже упражненіями.

При занятіи собственно скорописаніемъ (на высшей ступени обученія письму), ученики или пишутъ по диктовкѣ учителя, или списываютъ съ книги. Какъ въ томъ, такъ и въ другомъ случаѣ учитель слѣдитъ, чтобы соблюдаема была учениками надлежащая правильность письма и надлежащая величина буквъ.

Иногда учитель среди урока дѣлаетъ обстоятельный осмотръ тетрадей. Заставивъ учениковъ писать пройденное уже упражненіе

онъ вызываетъ поодиночкѣ то того, то другаго ученика, или самъ тодходитъ то къ тому, то къ другому ученику и обстоятельно осматриваетъ его тетрадь. Такой осмотръ полезенъ. Онъ побуждаетъ учениковъ усерднѣе работать и содержать чисто свои тетради.

Безостановочное письмо впродолженіи всего часоваго урока утомляетъ учениковъ, а потому полезно дѣлать отдыхъ или перерывы. Кромѣ перерыва, дѣлаемаго для показанія, какъ слѣдуетъ писать то, что ученики написали неправильно, учитель иногда среди урока останавливаетъ письмо и заставляетъ учениковъ сдѣлать классную гимнастику: встать, сѣсть, сдѣлать тѣ или другія движенія руками и т. п. Послѣ нѣкотораго отдыха ученики усерднѣе принимаются за работу.

Обученіе письму въ школѣ, какъ и обученіе другимъ предметамъ, должно быть общею классною работой. Учитель работаетъ одновременно со всѣмъ классомъ и всѣ ученики класса исполняютъ одновременно одно и то-же упражненіе. Учитель пишетъ на доскѣ для всего класса, объясняетъ всему классу; замѣчанія, полезныя для многихъ, говорятся всему классу; всѣ ученики пишутъ по такту и безъ такта одно и то-же. Линуютъ ученики одновременно всѣ, причемъ иногда даже, для большаго порядка, прибѣгаютъ къ счету.

При правильномъ веденіи уроковъ по обученію письму ни учитель, ни ученики не остаются безъ дѣла, а слѣдовательно и самое обученіе письму не сопровождается скукой, отнимающей обыкновенно охоту къ дѣлу.

Пособія при обученіи письму.

При началѣ обученія, когда ученики ознакамливаются съ первыми звуками и буквами, они могутъ упражняться въ письмѣ грифелемъ на аспидной доскѣ. Затѣмъ они переходятъ къ писанію перомъ на тетради.

Какъ доски, такъ и тетради полезно имѣть разлинованныя. Конечно, разлинованныя тетради должны быть приспособлены къ той ступени письма, на которой ученики стоятъ.

Перья для письма признано болѣе удобнымъ употреблять стальныя. Слѣдуетъ только наблюдать, чтобы они не были слишкомъ малы и не требовали особенныхъ усилій при нажимахъ. Вставки для перьевъ должны быть круглы, легки и не толсты. Самыя ручки тоже должны быть легки и не толсты. Деревянныя или костяныя ручки лучше металлическихъ.

Кромѣ тетрадей, ученики могутъ имѣть прописи, которыя, впрочемъ, болѣе примѣнимы въ томъ случаѣ, когда приходится обучать только одного или двухъ учениковъ. При одновременномъ же обученіи всего класса вмѣсто прописей можетъ служить писаніе учителемъ на классной доскѣ. Наиболѣе употребительныя прописи: Гербача, Павлова, Пожарскаго, Блокка, фонъ-Беннета, Верре, Брайковскаго, Грекова, Малиновскаго, Шамина, Фридмана и друг.

При обученіи письму цѣлаго класса употребляются также стѣнныя таблицы съ буквами и словами.

Источники по методикѣ обученія письму.

---

1) «Обученіе письму»—Мессера. «Учитель» 1861 и 1862 г. — 2) «Методическое руководство къ обученію письму» — Миропольскаго. — 3) «Методическое руководство къ обученію письму»—Гербача. — 4) «Руководство къ полному курсу чистописанія» — Пожарскаго. — 5) «Руководство къ скорописанію» — Баранцевича. — 6) «Курсъ скорописи» — Половцева. — 7) «Обученіе скорописи по американскому методу» — Ходоровскаго. — 8) «Руководство къ чистописанію» — Градобоева. — 9) «Руководство къ обученію письму» — Верре. — 10) «О преподаваніи чистописанія въ гимназіяхъ» — «Журн. Мин. Нар. Просв.» 1868 г. — 11) «Письмо буквъ по отношенію къ скорописи» — «Семья и Школа» 1879 г., августъ. — Кромѣ того, можно найти указанія относительно обученія письму во многихъ руководствахъ по обученію грамотѣ.

Инв. цена
№ 1965 г.

LB
1577
R8E4
1884

Stanford University Libraries
Stanford, California

Return this book on or before date due